

Marisa Da Silva Magalhães

**Instrumentos para Potenciar o Desenvolvimento da
Interação e Comunicação de Alunos com Perturbação do
Espectro do Autismo**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutor(a) João Vaz

Arguente: Prof. Doutor(a) Anabela Panão Ramalho

Orientador: Prof. Doutor(a) Ana Coelho e Catarina Morgado

Trabalho realizado sob a orientação do(a) Professor(a) Dra. Ana Coelho e Catarina
Morgado

Outubro_2016

Agradecimentos

Desenvolver o presente Projeto de Intervenção, não teria sido possível sem o apoio e colaboração de algumas pessoas, às quais expresso os meus sinceros agradecimentos.

Às Professoras Doutora Ana Coelho e Catarina Morgado orientadoras deste Projeto, a quem agradeço toda a disponibilidade, sugestões, apoio e orientação.

Aos docentes deste curso de Mestrado, pelas aprendizagens proporcionadas.

À Fundação Perceval por me ter concedido autorização para desenvolver o meu estudo e acreditado no projeto que desenvolvi.

Aos pais dos meus alunos, a quem agradeço toda a disponibilidade, colaboração, partilha de informações e principalmente confiança depositada no meu trabalho.

Aos meus queridos alunos que direta ou indiretamente participaram neste projeto pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Aos meus pais e irmãos pelo auxílio, apoio e compreensão.

Ao meu namorado que sempre me apoiou e incentivou a nunca desistir, e a quem privei muitas horas da minha companhia.

Ao Engenheiro Ivo Lopes pela ajuda na construção da Aplicação.

Aos amigos que me apoiaram, dando-me força e coragem para continuar.

A todos quanto, direta ou indiretamente, com a sua ajuda e boa vontade, contribuíram para que este desejo se concretizasse.

A todos, o meu muito obrigada...

Instrumentos para Potenciar o Desenvolvimento da Interação e Comunicação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

Resumo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) consiste, segundo a DSM-5, num distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades na comunicação, imaginação e interação social, assim como, por interesses restritos, presentes desde idades muito precoces.

O presente relatório configura-se como um Projeto de Intervenção, desenvolvido na Suíça com uma aluna de 10 anos com diagnóstico de PEA. Esta aluna apresentava graves dificuldades ao nível das interações sociais, comunicação e fraca motivação para aprendizagens escolares.

Perante um diagnóstico recente, emergiu a necessidade de estabelecer um plano de intervenção, focado nas necessidades específicas da aluna.

Como metodologia recorreu-se à análise de documentos, seguida da recolha de dados culminando na construção de um memorando, no desenvolvimento de entrevistas aos pais e à responsável de caso, à criação de uma aplicação com a ajuda de um Engenheiro Informático assim como a elaboração de guiões de observação. Posteriormente recorreu-se à análise e cruzamento das informações recolhidas.

A estratégia utilizada consistiu em aumentar a motivação face aos momentos de aprendizagem e, posteriormente, desenvolver a linguagem oral e escrita. Para responder às necessidades motivacionais da aluna, foi criada uma aplicação digital - « Autism Social Play » e, concomitantemente, trabalhadas competências comunicativas, tendo por base no modelo de intervenção Dir_Floortime.

Este projeto permitiu concluir que, mesmo tratando-se de crianças com PEA apresentem um perfil funcional e comportamental semelhante, é muito importante que o professor desenvolva estratégias diversificadas para permitir que o aluno, por sua vez, tenha ao seu dispor os instrumentos que se lhe afiguram ajustados ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-Chave: Perturbações do Espectro do Autismo, comunicação, linguagem, motivação, DIR_Floortime, novas tecnologias

Abstract

Autism Spectrum Disorder is defined in DSM-5 as a neurodevelopmental disorder described as having some difficulties in communication, imagination and social interaction, with restrictive interests since early years.

This project was an intervention project and took place in Switzerland with a 10-year old girl diagnosed with Autism Spectrum Disorder. This student presented several problems concerning interaction, social relationships, communication issues and lack of motivation.

Attending the recent diagnose, emerged the need to establish an intervention plan focused on the specific needs of the student. The plan was to first raise motivation and secondly develop language skills.

The data collection was made with information sources, which enabled the validation of the results obtained by the evaluation of the collecting data.

As strategy, we created an App «Autism Social Play» designed specially to go throughout her motivation needs and in a second moment work relationship and communication skills with a DIR_Floortime based model.

This project allowed us to understand that even if children with Autism Spectrum Disorder appear to have similar functional and behavioral profiles, it is very important that the teacher develops different strategies to allow the student to have adjusted instruments to his way of learning.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, communication, language, motivation, DIR_Floortime, new technologies

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	I
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice de quadros	XII
Lista de siglas e abreviaturas.....	XIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
CAPÍTULO 1: PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO E COMUNICAÇÃO.....	6
1.1. Definição e Perspetiva Histórica	8
1.2. Avaliação da PEA.....	9
1.2.1. Avaliação da PEA: Sinais de Alerta	9
1.2.2 Avaliação da PEA: Instrumentos de rastreio	11
1.3 Avaliação da PEA:O Diagnóstico	12
1.3.1 Instrumentos de Avaliação do diagnóstico	12
1.4. Etiologia.....	16
1.5. Epidemiologia.....	16
1.6. Comorbilidades.....	16
1.7. Intervenção na PEA	17
1.8. Modelos de Intervenção na PEA- Programas	19
1.9 O papel do professor.....	32
1.10 Comunicação e Linguagem: Definição	32
1.10.1 Perturbações da Linguagem nas PEA.....	34
1.10.2. Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)	36
1.10.3. Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação	37
CAPÍTULO 2: INTERAÇÃO SOCIAL.....	41
2.1. Interação Social de Crianças com PEA	43
2.2.Comportamento	43
2.2.1. Caracterização do comportamento nas PEA.....	43
CAPÍTULO 3: NOVAS TECNOLOGIAS.....	49
3.1. Novas Tecnologias.....	51
3.3. Novas Tecnologias nas PEA.....	53
PARTE II: PLANO DE INTERVENÇÃO	54

CAPÍTULO 4: CONTEXTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	54
4.1. Caracterização da aluna	56
4.2. Caracterização da Turma	58
4.3. Caracterização da Escola.....	59
4.4.Caracterização do contexto pedagógico.....	60
4.4.1.Confederação Suíça	60
4.4.2.Cantão de Vaud.....	60
4.4.3.Caracterização do Sistema de Ensino do Cantão de Vaud.....	61
4.4.4. Caracterização do Ensino Especial no Cantão de Vaud	61
4.4.5.Pedagogia Especializada	62
4.4.6. Instituições, Escolas e Turmas oficiais do Ensino Especial.....	63
4.4.7. Lei do Ensino Especial do Cantão de Vaud.....	63
4.5.Formulação do problema	64
4.6.Definição de objetivos gerais e específicos	65
4.7.Projeto de Intervenção e Justificação Metodológica	65
4.8. Instrumentos/técnicas de recolha de dados.....	66
4.8.1. Análise de documentos.....	66
4.8.2. Observação	67
4.8.3. Diário de bordo	67
4.9. Plano de Intervenção	67
4.9.1 Procedimentos.....	71
CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
5.1. Apresentação e análise dos resultados	75
5.1.2. Observações diretas antes e após a Intervenção	75
5.1.4. A Aplicação (App) <i>Autism Play Social</i>	76
5.1.5. O Modelo Dir_Floortime	77
5.1.6. Reuniões com os Encarregados de Educação	81
5.1.7. Reuniões com a Responsável de Caso	82
6.2. Discussão dos resultados.....	82
CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS.....	98

Anexos

Anexo 1: Diagnostico das PEA segundo a DSM-V	99
Anexo 2: Horário semanal da turma de Integração.....	102
Anexo 3: Estrutura do Sistema de Ensino no Cantão de Vaud	103
Anexo 4: Cronograma do Projeto de Intervenção	104
Anexo 5: Calendarização das sessões de preparação da App "Autism Social Play"	105
Anexo 6: Calendarização das Sessões de Intervenção_ Autism Social Play.....	106
Anexo 7: Calendarização das Sessões de Intervenção DIR_Floortime	107
Anexo 8: Memorando : Histórico Familiar	109
Anexo 9:Memorando: consultas de pediatria	110
Anexo 10: Memorando: Caracterização de um dia de escola no primeiro mês de escolarização.....	114
Anexo 11:Memorando: Levantamento das dificuldades superadas no ano 2014-2015 e das competências a desenvolver no ano 2015-2016	115
Anexo 14:Memorando: email que caracteriza uma regressão da aluna.	118
Anexo 15:Memorando: Informações que demonstram um tipo de reunião multidisciplinar	119
Anexo 16: Memorando: Objetivos do PPI (PEI) para o ano letivo 2015-2016.....	120
Anexo 17:Memorando: Relatório final de ano 2015-2016.....	122
Anexo 18:Memorando: Ideias Principais retiradas de um despiste sensorial.....	129
Anexo 19:Memorando: Excerto do Levantamento das características da sala de aula e comparação com as salas onde é aplicado o modelo TEACCH	130
Anexo 20: Apresentação da App "Autism Social Play"	134
Anexo 21: Layout da App "Autism Social Play"	136
Anexo 24:Tabela de registo de observação da App "Autism social Play"	137
Anexo 25: Registo de observação intermediária	138

Anexo 26:Registos dos comportamentos observados com utilização da App.....	139
Anexo 27:Registos dos comportamentos observados com base no DIR_Floortime	144
Anexo 28:Registos da comunicação com os Encarregados de Educação Registos da comunicação com os Encarregados de Educação	163
Anexo 29: Checklist do perfil funcional de aluno (Setembro 2015).....	167
Anexo 30 Checklist de avaliação do perfil funcional do aluno (Junho 2016)	178

Índice de quadros

Quadro 1: Sinais de Alerta nas PEA	10
Quadro 2: Etapas da aquisição da linguagem	35

Lista de siglas e abreviaturas

ABA: Applied Behavior Analysis

ADIR: Autism Diagnostic Interview Revised

ADOS: Autism Diagnostic Observation Schedule

AAP: American Academy of Pediatrics

APA: American Psychiatric Association

ASHA: American Speech Language Hearing Association

CARS: Childhood Autism Rating Scale

CHAT: Checklist for Autism Toddlers

CID: Classificação Internacional de Doenças

CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade

DIR: Developmental Individual difference Relationship-based model

DSM-5: Manual Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais (5º Edição)

EUA: Estados Unidos da América

M-CHAT: Modified Checklist for Autism in Toddlers

MAKATON: Programa de Desenvolvimento da Linguagem

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OMS: Organização Mundial de Saúde

PEA: Perturbações do Espectro do Autismo

PECS: Picture Exchange Communication System

PEI: Programa Educativo Individual

PDAH: Perturbação do Défice de Atenção e Hiperatividade

PDI: Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PL: Perturbação da Linguagem

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

SAAC: Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

SCERTS: Social Communication, Emotional, Regulation and Transactional Support

SPC: Símbolos Pictográficos para a Comunicação

TALC: Teste de Avaliação da Linguagem na Criança

TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação

U.E.E: Unidades de Ensino Estruturado

U.E.E.A: Unidade de Ensino Estruturado para Autismo

WISCIII: Escala de Inteligência de Weschler para Crianças

INTRODUÇÃO

O presente Projeto intitulado *“Instrumentos para potenciar o desenvolvimento da interação e comunicação de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo”* foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares Projeto I e Projeto II do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

A perturbação do Espectro do Autismo é classificada no DSM-5, (2013) como uma Perturbação do Neurodesenvolvimento.

As PEA caracterizam-se por alterações nas áreas da socialização, na comunicação e no comportamento. Assim, de acordo com o referido manual, as PEA possuem especificidades, caracterizadas por défice persistente na comunicação social; défices na reciprocidade sócioemocional, assim como, dificuldades em desenvolver e compreender a linguagem, cujo grau de gravidade varia de caso para caso.

O presente projeto foi desenvolvido numa fundação suíça, no cantão de Vaud, no seio de uma turma de integração destinada a definir o perfil funcional de alunos com necessidades educativas diversificadas, construir um projeto pedagógico para os mesmos e posteriormente encaminhá-los para uma turma ou projeto adequado às suas necessidades. Trata-se, assim, de uma turma heterogénea, com cinco alunos com idades e necessidades distintas.

Foi nesta turma que, em 2014 recebemos uma aluna, na altura com 9 anos de idade, que nos foi referenciada como estando em situação de emergência uma vez que nunca havia sido escolarizada, apresentando graves atrasos na linguagem, nas interações sociais e comportamentos desajustados. Para além das referidas características não possuía qualquer diagnóstico. O primeiro ano com a aluna destinou-se à implementação de hábitos, rotinas, comportamentos na presença do grupo, (manter-se sentada, pedir por favor, aprender a interpretar fotografias e pictogramas relativos ao programa diário), bem como, à tentativa de resolução de problemas de saúde (graves problemas dentários e fraca visão) que incapacitavam o bem-estar e a aprendizagem da aluna.

No ano letivo de 2015/2016, solucionados os problemas dentários, de visão, e comportamentos melhor regulados, foi o momento de definirmos objetivos

específicos de aprendizagem para a aluna, que incidiram principalmente sobre o desenvolvimento da interação e comunicação, ao nível da linguagem oral e escrita. Associado a estes elementos, surgiu o diagnóstico de autismo, que nos possibilitou a reflexão sobre a utilização de modelos específicos de Intervenção nas PEA.

De Dezembro a Janeiro a aluna vivenciou alguns acontecimentos que de certa forma não a permitiram obter o progresso escolar esperado. A aluna não foi à escola no mês de Dezembro por motivos de doença, e no mês de Janeiro o pai da aluna, por quem demonstra um vínculo bastante forte, sofreu um ataque cardíaco que o manteve hospitalizado e com rotinas diferentes das que existiam anteriormente na vida familiar.

Os acontecimentos acima descritos provocaram alterações no comportamento da aluna manifestados principalmente por perda de motivação que foi substituída por crises de choro, acessos de violência através de gestos de automutilação e fugas a cada vez que uma atividade escolar lhe era proposta.

Foi necessário, perante a situação, repensar as estratégias de ensino procurando devolver em primeiro lugar a motivação e, posteriormente, encontrar uma metodologia que fosse ao encontro do perfil da aluna. Deste modo, no sentido de alcançar os referidos objetivos, implementámos um plano de intervenção, focado integralmente na aluna, dinamizado em momentos de apoio individual.

No sentido de fornecer as informações necessárias ao conhecimento do projeto, organizámos este trabalho em duas partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico, na qual consta a revisão da literatura que estruturámos em três capítulos. O primeiro capítulo aborda assuntos relacionados com a PEA, nomeadamente a definição do conceito e características, a etiologia, a epidemiologia e o percurso desde o diagnóstico até à intervenção. No mesmo capítulo faz-se uma abordagem à comunicação e linguagem onde se definem os conceitos e se apresentam as perturbações da linguagem e a comunicação alternativa e aumentativa bem como, alguns dos seus sistemas. O segundo capítulo aborda o conceito de interação social, comportamentos e reforço social. Um terceiro capítulo explora brevemente as novas tecnologias assim como o impacto das mesmas nas crianças com NEE e

especificamente em alunos com PEA.

A segunda parte diz respeito à metodologia do trabalho utilizada neste plano de intervenção, à qual está dividida igualmente em dois capítulos: “Metodologia” (definição do problema, dos objetivos e justificação metodológica, caracterização da realidade pedagógica, recolha de dados, plano de intervenção e procedimentos) e “Apresentação, interpretação e discussão dos resultados”.

No final refletimos chegando a conclusões relevantes para o estudo, descobrindo limitações (com que nos deparamos) e recomendações para futuros Projeto de Intervenção.

No sentido de garantir a confidencialidade e o anonimato dos alunos, há que referir, que, ao longo de todo o trabalho, utilizámos nomes fictícios. Para que seja facilitada a compreensão deste Projeto de Intervenção, salientamos que a aluna deste estudo foi designado com o nome fictício Ana.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO E COMUNICAÇÃO

1.1. Definição e Perspetiva Histórica

No DSM_5, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) designa-se por um conjunto de perturbações que têm em comum um défice na comunicação e interação social e a presença de comportamentos repetitivos, restritivos e estereotipados. (American Psychiatric Publishing, 2013).

O Autismo foi definido inicialmente pelo médico pediatra Kanner que em 1943 desenvolveu a sua investigação denominada de “autistic disturbances of affective contact” Lima, (2015) acompanhando um grupo de 11 crianças que manifestavam alterações de comportamentos e cujo isolamento social era a principal característica.

Segundo Lima, (2012) as características identificadas por Kanner definiam-se como a incapacidade de relacionamento com os outros, falha no uso da linguagem, desejo obsessivo de manter as coisas da mesma maneira, ansiedade e excitação fácil com determinados objetos ou tópicos. A mesma autora, em 2015, afirma que segundo Kanner, as crianças apresentavam, após um período de vinculação normal, comprometimentos graves na socialização, no comportamento e na comunicação.

Em 1979, Lorna Wing e Judith Gould publicaram os resultados dos seus estudos, onde observam que, embora as crianças com autismo apresentassem várias dificuldades, haviam três áreas de incapacidade facilmente identificáveis nomeadamente, a comunicação, a socialização e imaginação, informações estas que iam ao encontro das características anunciadas por Kanner (Lima, 2012)

Lima, (2015) refere que ao longo dos anos, os critérios desta perturbação se têm vindo a aperfeiçoar de modo a se tornarem exclusivos a outras perturbações. A autora refere ainda que foi com esta intenção que em Maio de 2013, surgiram através da APA novos critérios de classificação mais comumente usada a DSM-5, como resultado de revisões sistemáticas e de avanços clínicos resultantes da prática de profissionais especializados. A publicação da DSM-5 propõe uma abordagem diagnóstica de PEA consideravelmente diferente daquela que é proposta pela DSM-IV. Alguns autores têm-se debruçado sobre a nova proposta dos critérios de classificação da PEA, em particular a proposta de deixar de se considerarem as

perturbações globais (ou pervasivas) do desenvolvimento sendo assumido de forma explícita o conceito de espectro do autismo (Reis e colaboradores, 2016). A tríade clínica de incapacidades que define as PEA na DSM-IV é reduzida para dois critérios na DSM-5, ficando os déficits de interação social e os déficits da comunicação englobados num único critério, a designar como “déficits na comunicação social”. Dentro deste espectro, não se reconhecem diferentes categorias de diagnóstico, mas sim uma variação, mais ou menos contínua, da perturbação. São ainda definidos especificadores, dentro do espectro, em função do apoio que a pessoa necessita nas suas atividades da vida diária (APA, 2013; FILIPE, 2012; TSAI, 2012, citado em Reis, 2016).

Vivanti e colaboradores (2013) referem ainda que as alterações propostas pelo novo DSM têm um impacto positivo nos indivíduos com PEA e nas suas famílias, já que refletem o avanço na compreensão da doença. Para além disso garantem que a perturbação é identificada com precisão, em crianças pequenas, facilitando assim a intervenção precoce. (Barton, Robins, Jashar, Brennan, & Fein, 2014).

1.2. Avaliação da PEA

1.2.1. Avaliação da PEA: Sinais de Alerta

Navarro, (1998) afirma que as PEA são, normalmente, detetadas por volta dos três anos de idade, contudo, Lima, (2015) refere que desde cedo se observam sinais de alerta (pelo menos a partir dos seis meses de idade) que deverão preocupar os pais e os técnicos de saúde e de educação.

Segundo Conceição, Rasga, Miranda e Vicente, (2016) a investigação sobre sinais precoces de autismo em crianças é de particular relevância, uma vez que um diagnóstico precoce permite uma intervenção mais específica, mais cedo e com melhor prognóstico.

O quadro seguinte, apresentado por Lima (2015), expõe alguns sinais aos quais os pais/cuidadores devem estar atentos:

Quadro 1: Sinais de Alerta nas PEA

Ao nível social/comunicativo
<ul style="list-style-type: none"> • Não olhar nos olhos • Não responder quando alguém chama pelo seu nome • Não apresentar o movimento antecipatório (colo) • Não se relacionar/isolamento • Recusar o contacto físico – bebés hipertónicos não se “aconchegam” no colo • Não usar gestos: apontar, adeus • Dificuldade em imitar • Não brincar a jogos interativos (por exemplo, jogo “cucu”) • Não compartilhar um foco de atenção com outra pessoa • Não vocalizar • Emitir vocalizações atípicas • Não compreender quando se fala com ele • Parecer “surdo” • Levar o adulto pela mão e não fazer pedidos verbalmente • Usar uma linguagem idiossincrática • Repetir o que lhe dizem (ecolalia)
Ao nível comportamental
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer birras excessivas • Alinhar, empilhar, rodar objetos de forma compulsiva e repetitiva (comportamentos obsessivos) • Ter dificuldade em brincar com brinquedos novos e diferentes (restrições) • Apresentar dificuldade de adaptação a novas situações • Ter movimentos repetitivos (estereotipias- andar em bicos dos pés, balancear, rodopiar, flapping, saltinhos, girar objetos).

Fonte: Lima, (2015)

Os sinais de alerta são dados pelos pais e cuidadores, não querendo com isto dizer que a criança passe de imediato para um diagnóstico de PEA. Atualmente existem diversos rastreios que permitem efetuar diagnósticos diferenciados.

Os instrumentos de rastreio não excluem outros aspetos importantes da avaliação na PEA, que incluem por exemplo, a entrevista clínica, Lima, (2015) afirma que estes sinais de alerta deverão ser apresentados a técnicos especialistas em Neurodesenvolvimento para que se possa fazer uma avaliação formal do neurodesenvolvimento o mais precocemente possível e determinar a necessidade de vigilância ou mesmo intervenção terapêutica.

1.2.2 Avaliação da PEA: Instrumentos de rastreio

Presentemente existem instrumentos de rastreio destinados identificar crianças em risco de desenvolver uma PEA. Os mesmos são na sua maioria questionários destinados aos pais ou cuidadores havendo no entanto alguns destinados às próprias crianças. O que mais diferencia estes instrumentos são a idade em que deverão ser aplicados e as competências que avaliam. Citamos alguns exemplos:

M-Chat - Modified Checklist for Autism Toddlers (Robins, Fein, & Barton, 1999). Trata-se de um questionário dirigido aos pais que é aplicado entre os 16 e 30 meses.

CSBS DP - Infant-Toddler Checklist (Prinzant, Wetherby 2001)

É igualmente um questionário destinado aos pais/cuidadores de crianças com idades compreendidas entre os 6-24 meses. Esta checklist avalia áreas como a emoção e o contacto ocular, comunicação, gestos, sons e palavras; compreensão e uso de objetos. Este questionário permite aferir o nível social/linguagem/simbólico da criança até aos 24 meses.

AOSI - The Autism Observation Scale for Infants (Bryson, McDermott, Rombourgh, 2008) define-se como uma escala de observação direta que deverá ser aplicada por um técnico especializado na área do autismo. A escala é aplicada através de um conjunto de atividades com a criança de forma a provocar um conjunto de respostas e comportamentos específicos como por exemplo, o olhar, o sorriso social recíproco, imitação, resposta ao seu nome, expressão facial ,entre outros.

FYI- First Year Inventory (Reznick, Baranek, Reavis, Watson & Crais, 2007)

Trata-se de um questionário preenchido pelos pais, aos 12 meses de vida da criança, composto por 63 questões que avaliam três grandes áreas: comunicação social, funções sensoriais e comportamentos repetitivos, Lima, (2015).

1.3 Avaliação da PEA:O Diagnóstico

Segundo o DSM-5 narrado em Lima (2015), os critérios de diagnóstico das PEA passam a subdividir-se em duas grandes áreas, sendo elas os défices persistentes na comunicação e na interação social e os padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas e repetitivas.

A autora refere também que aos défices persistentes na comunicação e na interação social estão associados problemas de comportamento, baixa reciprocidade social e emocional, défice nos comportamentos comunicativos verbais e não verbais.

No que respeita aos padrões de desenvolvimento, a autora refere estes se podem verificar caso as crianças manifestem interesses ou atividades restritas ou repetitivas, manifestem alterações no discurso e em determinados movimentos motores, apresentem estereotípias, manifestem resistência excessiva a mudanças, aderência excessiva a rotinas ou desempenhem padrões de comportamento ritualizados. Os interesses fixos, híper e hiporreatividade a estímulos sensoriais são também comportamentos a ter em consideração.

1.3.1 Instrumentos de Avaliação do diagnóstico

Atualmente existem vários instrumentos de avaliação da PEA e para dar resposta aos mesmos, vários programas de intervenção. Todos eles referem a importância da intervenção em equipa multidisciplinar, da detecção precoce, da intensidade e da intervenção em ambientes naturais.

Segundo Aguiar e Ribeiro (2006), os instrumentos de diagnóstico para autismo assentam sobre duas fontes fundamentais de informação, sendo elas os relatos parentais/cuidadores sobre o percurso de desenvolvimento da criança, os padrões de comportamento atuais do indivíduo e as informações da observação direta do comportamento do indivíduo.

Lima, (2015) refere que o diagnóstico de PEA deve ser feito através da aplicação de um conjunto de instrumentos psicométricos, que permitem avaliar a presença de

sintomas de PEA e definir a gravidade das alterações observadas.

Para estabelecimento do diagnóstico de PEA, são utilizados alguns dos seguintes instrumentos:

ADI-R- Autism Diagnostic Interview Revised, foi desenvolvida por Rutter, Couteur & Lord (1994), consistindo numa entrevista, cujo objetivo principal é ser aplicada aos pais ou cuidadores das crianças com idade mental superior a 2 anos, obtendo uma descrição pormenorizada dos comportamentos requeridos para o diagnóstico. A entrevista incide sobre três domínios de maior relevância sendo eles: linguagem/comunicação; interação social; comportamentos / interesses restritos repetitivos e estereotipados.

ADOS- Autism Diagnostic Observation Schedule, foi desenvolvido pelos investigadores Lord, Risi. ,Lambrecht entre outros no ano 2000. Este grupo desenvolveu um teste destinado a crianças e adultos com ou sem linguagem. O teste era constituído por atividades destinadas a aferir os comportamentos sociais e o nível de comunicação e linguagem. Este teste, constituído por quatro módulos, posiciona o indivíduo consoante o seu nível de desenvolvimento da linguagem sendo eles o módulo 1 que consiste à não presença de linguagem ou linguagem pouco consistente, o módulo 2, em que são utilizadas frases mas não são verbalmente fluentes, o módulo 3, cuja linguagem é fluente e, finalmente, o módulo 4, destinado a adolescentes e adultos oralmente fluentes.

CARS- Childhood Autism Rating Sscale

Desenvolvida por Schopler, Reichler e Reiner em 1988, apresenta-se como um teste de aplicação com base na observação direta da criança e na recolha de informação parental, Lima (2015). Destina-se a crianças com 2 ou mais anos de idade e que avalia 15 áreas, das quais a relação com as pessoas; a imitação; a resposta emocional; os movimentos do corpo; a utilização de objetos; a adaptação à mudança; a resposta visual; a resposta auditiva; a resposta ao paladar; cheiro e tato; o medo e a ansiedade; comunicação verbal e não verbal; nível de atividade; nível de consistência da resposta intelectual e a impressão geral.

A CARS é implementada exclusivamente por profissionais especializados pois é feito sobre uma observação direta, informal e na informação proveniente dos pais/cuidadores. As áreas são cotadas em valores que variam desde o que é considerado o “normal” quando comparados com outras crianças da mesma idade, até ao comportamento que se encontra totalmente desajustado da sua faixa etária. Lima, (2015) afirma que o presente teste permite classificar a gravidade da PEA atribuindo graus.

Escala de Comunicação Pré-Verbal

A escala de comunicação pré-verbal foi criada por Kiernan & Reid em 1987.

Trata-se de uma escala que tem por objetivo avaliar a comunicação não verbal e a linguagem, sendo dirigida a crianças, jovens e adultos sem ou com reduzida oralidade (Lima, 2015).

Segundo a mesma autora trata-se de um conjunto de questões colocadas aos pais/cuidadores e aplicação direta à criança. A escala é composta por 27 áreas cada uma formada por diversos itens constituídos por dois grupos de competências, os comportamentos pré-linguísticos (onde são incluídos a audição; escuta; visão; olhar; produção de sons e expressão das emoções), e um segundo grupo designado de comportamentos não verbais (onde são referenciados os gestos, o ato de apontar; puxar; empurrar; provocar emoções no outro, olhar e vocalizar).

M-CHAT- modified checklist for autism in toddler’s desenvolvida por Robins, Fein e Barton em 1999. O M-CHAT trata-se de um instrumento de rastreio constituído por um questionário a ser preenchido pelos pais. O mesmo é aplicado em crianças entre os 16 e os 30 meses para identificar as crianças com risco de desenvolverem uma PEA. O questionário é constituído por 23 perguntas de resposta sim/não. Lima, (2015) afirma tratar-se de uma checklist de fácil correção, sendo que as respostas serão categorizadas em respostas críticas e não críticas. O resultado é positivo para rastreio de PEA se existirem dois itens críticos sinalizados ou três itens não críticos. Na perspectiva de Robins e colaboradores, (2001) nestes testes de rastreio poderão existir um elevado número de falsos positivos, por essa razão mesmo que os resultados conduzam ao diagnóstico afirmativo estes não decisivos podendo, no

entanto, afirmar-se como indicadores da existência de outras irregularidades do desenvolvimento, sendo por isso essencial a avaliação por profissionais desta área.

O TALC - é um teste criado por Sua-Kay e Tavares, (2001) que permite avaliar a linguagem da criança. Trata-se de um teste português e destinado a crianças dos 2 anos e seis meses de idade aos 6 anos de idade permitindo avaliar o desenvolvimento da linguagem nas vertentes da compreensão e da expressão. Estas duas vertentes são avaliadas nas áreas da semântica, morfossintaxe e pragmática (Lima, 2016) Este é composto por duas partes, a primeira avalia os aspetos que se referem à compreensão de linguagem, e a segunda avaliar as áreas da expressão da linguagem, (Sua-Kay e Tavares, 2011).

VINELAND Adaptative Behavior Scale, trata-se de uma escala criada por Sara Sparrow e outros investigadores em 1984. Trata-se de uma escala de comportamento adaptativo destinada a aferir o perfil funcional não só de crianças como também de adolescentes e adultos. Tem como objetivo avaliar a autonomia pessoal e social de indivíduos desde o nascimento até à idade adulta. Avalia o comportamento adaptativo em quatro áreas do desenvolvimento, sendo elas: comunicação; atividade da vida diária; socialização e motricidade, sendo que esta última área se destina apenas a crianças até 5 anos. (Sparrow, Balla e Cicchetti, 1984).

WISC III- Wechsler Intelligence Scale for Children, ou Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III). Adaptação, validação e estudo normativo para a população portuguesa: Simões, e colaboradores, (2003). Esta escala é dirigida a crianças de idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos. A mesma possui duas subescalas constituídas pela escala verbal e pela escala de realização. É composta por 12+1 provas que conferem o perfil intelectual da criança e do jovem. A escala verbal trabalha a informação, as semelhanças, aritmética, vocabulário, compreensão, memória de dígitos ao passo que a escala de realização verifica a capacidade de complementar gravuras, códigos, disposição de gravuras, cubos, complemento de objetos, pesquisa de símbolos e labirintos.

Trata-se de uma escala aferida para a população portuguesa permitindo comparar e generalizar resultados. Esta escala pode ainda determinar o quociente de inteligência (QI). Ainda assim, é uma escala não aplicável a crianças que não possuam oralidade ou que possuam um nível cognitivo muito baixo (Lima, 2012)

1.4. Etiologia

Atualmente sabe-se que a PEA é uma perturbação do neurodesenvolvimento caracterizada por uma heterogeneidade genética. Estudos em torno da genética molecular identificaram genes de suscetibilidade, confirmados pelo estudo de Voineagu e colaboradores, (2013) que demonstrou fortes evidências de alterações moleculares na PEA, que podem estar na base de disfunções dos mecanismos neuronais.

1.5. Epidemiologia

De acordo com estudos feitos por Eric Fombonne no Canadá (2003) em informação citada pela Fundação Portuguesa de Autismo (FDPA) em 2016, para uma população de 10.000 pessoas há 10 pessoas com autismo sendo que estudos desenvolvidos por Oliveira e colaboradores (2007) já apontavam para números semelhantes. Lima, (2012) refere que segundo a American Academy of Pediatrics (AAP) em 2007, a prevalência na Europa e nos EUA apontava para 6:1000 sendo que a prevalência era maior no sexo masculino, com uma variação entre 2:1 a 6,5:1.

Segundo Miranda & Vicente, (2016) o autismo é atualmente uma importante área de investigação dada a sua prevalência global de cerca de 1:100 cuja gravidade e complexidade etiológica assume especial enfoque. (FDPA, 2016). Em concordância com a FDPA(2016), Lima, (2012) refere que o aumento da prevalência tem estado relacionado com vários fatores sendo eles o aumento da consciência dos pais para a existência da patologia; uma melhor definição dos critérios de diagnóstico, um conhecimento mais alargado por parte dos técnicos que intervêm junto das crianças assim como a criação de mais instrumentos de rastreio e diagnóstico.

1.6. Comorbilidades

Ainda que o presente relatório não desenvolva aprofundadamente todas as

comorbilidades da PEA, é importante referir que as mais comuns ,são segundo a DSM-5, a perturbação do desenvolvimento intelectual (PDI), perturbação da linguagem (PL) e a perturbação do défice de atenção e hiperatividade (PDAH).

Lima (2015), afirma a importância de que se estabeleça um diagnóstico para que se possa definir uma intervenção na criança com PEA mais dirigida para as suas dificuldades.

Segundo a autora, numa criança com PEA associada a PL e a PDAH, a intervenção deve centrar-se num treino de competências sociais e comportamentais, num treino de linguagem e num treino de atenção, pelo que deverá ter uma intervenção multidisciplinar como, por exemplo, psicologia e terapia da fala.

1.7. Intervenção na PEA

Para a American Academy of Pediatrics (APP, 2007) todo o tipo de intervenção deve respeitar determinadas linhas de orientação que consistem em iniciar a intervenção o mais precocemente possível, mal exista uma suspeita de diagnóstico de PEA. Para alcançar este objectivo existem propostas para intervir nas PEA, sendo cada vez mais importante o envolvimento de todos os parceiros no processo terapêutico como pais, técnicos, educadores. Todos os proponentes de intervenções e investigadores sublinham que a intervenção terapêutica deveria ser iniciada cedo, ser intensiva e envolver as famílias de forma ativa (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

Segundo a APP, o primeiro objetivo de qualquer intervenção é o de minimizar os défices existentes, maximizar as competências fortes das crianças, promovendo a sua autonomia e qualidade de vida, aliviando o stress familiar. Segundo Lima (2012) A intervenção deveser capaz de estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, autonomia, jogo e competências académicas. Neste sentido, segundo a mesma autora nos últimos tempos têm-se desenvolvido diversas metodologias que visam este fim sugerindo também uma implementação precoce e intensiva.

As metodologias poderão ser categorizadas como comportamentais, do desenvolvimento ou ensino estruturado (Lima, 2012) onde se inserem por exemplo a metodologia TEACCH, ABA, DIR-Floortime que segundo Lima (2012) são as mais estudadas do ponto de vista científico .

Lima, (2012) refere ainda que além das metodologias acima mencionadas existem

um conjunto de terapias utilizadas para o tratamento da PEA que são aplicadas de forma isolada e não integradas num programa global como por exemplo: apoio psicopedagógico, apoio psicológico, terapia da fala, terapia ocupacional, integração sensorial, hipoterapia, musicoterapia, hidroterapia, entre outras.

A AAP, (2007) sugere que seja qual for o tipo de intervenção (teórica ou terapêutica), deverão seguir as mesmas linhas de orientação nomeadamente, iniciar terapia intensiva com o mínimo de 25 horas por semana e 12 meses por ano através de um programa pré estabelecido e planeado com atividades específicas para trabalhar objetivos também eles específicos.

No que respeita aos projetos de intervenção escolar é sugerida a participação de um número reduzido de alunos, permitindo ao docente, o tempo para trabalhar de 1-1.

A inclusão dos membros da família na intervenção também é, segundo a AAP (2007), de significativa importância assim como a promoção de atividades com os seus pares.

De forma a se conciliarem os objetivos terapêuticos, o programa deverá ser reavaliado frequentemente pelos técnicos no sentido de reajustar as rotinas e tempos de concentração. Lima, (2012) afirma ainda a importância de incorporar um bom grau de estrutura através de elementos como uma rotina previsível, horários visuais de trabalho, e limites físicos claros para minimizar distrações. A implementação de estratégias para aplicar os conhecimentos adquiridos a novos ambientes e situações, será, segundo Lima, (2012), fundamental para que estes mantenham o uso funcional destas novas competências (generalização).

Alguns destes programas podem não se adequar à intervenção mais modulada às necessidades particulares da criança, mas apontar para uma intervenção com um carácter mais universal e menos particular, que segundo George (2009), permitem auxiliaras crianças com PEA para que sejam compreendidas e desenvolvam habilidades específicas.

Lima (2012) enfatiza a necessidade de se estabelecer um programa de intervenção que trabalhe as seguintes áreas: comunicação funcional e espontânea, competências sociais (atenção conjunta, imitação, interação recíproca, autocontrolo), competências funcionais que preparem a criança para ter mais responsabilidade e mais autonomia, diminuição dos comportamentos disruptivos, recorrendo à avaliação

comportamental. Competências cognitivas como leitura e o cálculo deverão também estar presentes e estimuladas.

Oliveira (2009) refere que a intervenção personalizada e intensiva deve ser realizada, o mais precocemente possível, tendo implicações ao nível da aprendizagem global, do desenvolvimento linguístico, social e adaptativo. A intervenção pode ainda minimizar comportamentos desadequados tais como birras, agressividade, agitação e hiperatividade que muitas vezes decorrem da ausência dessa mesma intervenção ou desta não ser adequada. A intervenção envolve a avaliação das capacidades existentes, a definição de metas e objetivos, a escolha e implementação de técnicas apropriadas, a avaliação dos progressos e a adaptação das técnicas (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

Dando seguimento à referência do autor supracitado, torna-se relevante aprofundar algumas dessas técnicas de intervenção, às quais atribuímos a designação de modelos de intervenção.

1.8. Modelos de Intervenção na PEA- Programas

Existem algumas abordagens de intervenção nas PEA, ainda que seja pouca a evidência empírica quanto à eficácia de muitas delas e que as evidências disponíveis mostrem resultados mistos (Fox, 2008; Schechtman, 2007; Smith, 1999).

Atualmente, a literatura científica, partilha diversas abordagens das quais as mais conhecidas são:

ABA (Applied Behavior Analysis)

Designado na língua portuguesa por Análise Aplicada ao Comportamento foi desenvolvida por Skinner.

É uma abordagem que pode melhorar, aumentar, diminuir, criar ou eliminar comportamentos precocemente analisados e identificados, de acordo com critérios de funcionalidade para um indivíduo em relação ao meio ambiente.

O modelo ABA, é utilizado para aumentar e manter comportamentos adaptados, pretendidos e generalizar esses comportamentos a novas situações e ambientes (Lima, 2012).

À resposta dada pela criança é dado algo agradável, que funciona como reforço

positivo, o que faz com que vá repetir o mesmo comportamento.

No entanto Lima(2012) alerta para o facto da dificuldade em generalizar comportamentos, a outros ambientes e condicionar o comportamento ao ponto de dificultar a sua naturalidade e a manutenção dos mesmos em ambientes estruturados (Lima, 2012).

Da meta-análise feita por Reichow e Wolery (2009), que contemplou 14 estudos entre 1987 e 2007, concluiu-se que a intervenção intensiva precoce comportamental (ABA) é uma forma eficaz de tratamento para crianças com PEA, em concordância com Peters-Scheffer, Didden, Korzillus, e Sturmey (2011) que verificaram que os resultados da sua intervenção com crianças com PEA suportam fortemente a eficácia deste tipo de intervenção.

No entanto, vários estudos têm concluído que, embora a intervenção intensiva comportamental precoce tenha benefícios significativos para a criança com PEA, ocorrem acentuadas diferenças individuais na resposta ao tratamento e a maioria das crianças continua a exigir serviços especializados (Eikeseth, 2009; Smith, 1999).

Um outro estudo feito por Howard, Sparkman, Cohen, Green e Stanislaw em 2005, e outro feito pelos mesmos autores em 2014 comparou intervenções comportamentais e ecléticas, ambas de carácter intensivo, em crianças com PEA. Foram verificadas diferenças significativas em todos os domínios de competências e maior taxa de aprendizagem nas crianças que seguiram a intervenção comportamental, sendo tanto maiores os benefícios quanto mais precoce for a intervenção.

DIR- Floortime (Developmental Individual-difference Relationship-based model)

Traduzido para língua portuguesa como Modelo de Desenvolvimento nas Diferenças Individuais e na Relação, este modelo, concebido por Stanley Greenspan e Serena Wieder nos EUA, resultada de anos de observações e estudos a respeito do desenvolvimento infantil. Tem como objetivo a formação dos alicerces para as competências sociais, emocionais e intelectuais das crianças. (Greenspan & Wieder, 2006). O modelo promove o desenvolvimento emocional da criança, no qual os pais e outros adultos interagem com ela para aumentar o seu desenvolvimento cognitivo e comunicativo de forma social e emocional.

Para Greenspan e Wieder (2006, p.14) para que a criança autista tenha um bom desenvolvimento é essencial que haja uma troca afetiva com seus cuidadores, assim como qualquer criança. A falta desta troca pode privá-las e prejudicá-las no desenvolvimento da linguagem e cognição. Os autores ainda ressaltam que sem experiência vivida não há como construir conceitos ou fazer abstrações. Essa é uma problemática que se acentua nas pessoas afetadas pela PEA. A dificuldade de interação e interesse pelo meio impede as crianças de desenvolverem de acordo com os padrões.

Greenspan e Wieder (2000, citados por Lampreia, 2007), referem também que este modelo tem como objetivo principal permitir que a criança forme um sentido de si como indivíduo intencional, interativo e desenvolva capacidades linguísticas e sociais.

Este modelo considera como competências a desenvolver: a atenção, relacionamento social, comunicação não-verbal, afeto, resolução de problemas, comunicação simbólica, e, os pensamentos abstrato e lógico. Essas competências são chamadas de processos emocionais funcionais por terem como base as interações emocionais iniciais. A intervenção visa ajudar a criança a estabelecer a sequência de desenvolvimento que foi prejudicada e ajudá-la a tornar-se em interação intencional. (Greenspan & Wieder, 2000, citados por Lampreia, 2007, p. 109).

De seguida iremos explorar o significado do conceito DIR:

D → Consiste em entender o desenvolvimento funcional sócioemocional - inclui ajudar a criança a desenvolver diversas competências emocionais ao atingir etapas. Essas mesmas etapas, são segundo Greenspan, (2012) o papel central do afeto e da emoção que funcionam como uma equipa e abrangem o desenvolvimento global da criança.

Esta componente do DIR, procura descrever e entender detalhadamente o nível de desenvolvimento no qual a criança funciona, quando interage com os indivíduos, sejam eles pais, cuidadores ou outras crianças. Greenspan, (2001 citado em Breinbauer, 2006), descreveu as seguintes etapas às quais, as crianças vão adquirindo progressivamente competências funcionais de desenvolvimento que lhe permitirão de interagir de forma mais complexa:

- *Regulation and Shared attention (Regulação e atenção partilhada)*: Capacidade da criança permanecer atenta calma e alerta para a interação face aos múltiplos estímulos do ambiente envolvente. Esta etapa é fundamental durante os primeiros meses de vida e será afetada pelas diferenças individuais e pela relação, como se compreenderá no decorrer da descrição do DIR (Breinbauer, 2006).
- *Engagement and relatedness (Vinculação)*: capacidade da criança estabelecer uma relação afetiva. Uma vez que a criança tenha conseguido estabelecer uma atenção conjunta com os seus pais e cuidadores com algum grau de regulação face aos múltiplos estímulos do meio envolvente, começa a estabelecer uma forte relação afetiva com os mesmos, qualidade que irá influenciar as diferenças individuais da criança assim como os padrões relacionais do adulto (Breinbauer, 2006).
- *Two-way Proposeful Communication (Comunicação Intencional recíproca)*: capacidade da criança comunicar com um propósito. Uma vez que a criança tenha estabelecido uma relação afetiva com os seus pais ou cuidadores, começa a comunicar intencionalmente com os mesmos de forma simples, expressando as suas primeiras emoções e necessidades básicas. Durante esta etapa a criança abre e fecha os seus primeiros “círculos de comunicação” intencionais. Segundo Breinbauer, (2006), cada círculo contém três elementos:
 - a) Início e abertura do círculo de comunicação: consiste no interesse, olhar, gesto e qualquer tipo de sinal comunicativo que a criança inicia na interação com os seus pais ou outras pessoas em seu redor. Nas crianças com PEA, este trata-se de um dos elementos frequentemente comprometidos em que a criança tende a não iniciar interações senão sobre objetos sensorialmente prazerosos.
 - b) extensão e expansão da intenção comunicativa: consiste na resposta que o pai, mãe ou outra pessoa dá como resposta ao sinal comunicativo que a criança inicia ao abrir o círculo de comunicação. Na PEA, os adultos promovem a interação estendendo e expandindo os interesses da criança pelo objeto sensorial prazeroso, através de uma resposta vinculada ao respetivo interesse da criança.

- c) fecho do círculo de comunicação: consiste na resposta da criança face à extensão e expansão elaborada pelo adulto em torno do interesse e sinal comunicativo inicial da criança. No caso de crianças com PEA o fechar do círculo comunicativo pode consistir simplesmente no reagir por parte do adulto ao objeto de interesse da criança através de um gesto, um olhar ou mesmo evasão intencional.
- *Social Problem Solving* (Resolução de problemas sociais) ou comunicação complexa, sentido de si mesmo pré-verbal: capacidade da criança em comunicar necessidades e desejos assim como resolver problemas. Uma vez que se tenha estabelecido esta comunicação simples de “ida e volta” a criança vai alcançando cadeias cada vez mais complexas de interação, sobre a base de gestos e palavras simples para expressar emoções cada vez mais complexas, solucionar problemas e satisfazer desejos. Nesta etapa a criança aprende a interpretar códigos gestuais comunicacionais dos seus pais, cuidadores e antecipar as suas emoções, abrindo e fechando múltiplos círculos de comunicação entrelaçados uns com os outros em torno da mesma temática ou problema. Nas crianças com PEA, esta habilidade pode estar comprometida uma vez que esta requer respostas comunicacionais mais complexas (Breinbauer, 2006).
 - *Creative and Meaningful Use of Ideas* (comunicação intencional de ideias) Capacidade da criança representar ideias e emoções. Neste etapa emerge a habilidade de representar atividades da vida quotidiana através do jogo simbólico, expressando através desta via, as suas ideias, desejos e emoções (Breinbauer, 2006).
 - *Building Logical Bridges* (construção do pensamento lógico): Capacidade da criança comunicar as suas necessidades, desejos e ideias de forma lógica. Uma vez que a criança tenha desenvolvido uma ampla gama de ideias expressas através da linguagem ou do jogo, começa a construir pontes lógicas (para quê? De onde? Onde? Como? Quando? Porquê?) entre as ditas ideias ou emoções, atribuindo-lhe causas, coerência e ideias fragmentadas, que constituem a base do pensamento emocional e a capacidade de diferenciar a fantasia da realidade (Breinbauer, 2006).

I →Diferenças Individuais: Esta componente procura entender as diferenças Individuais que influenciarão a criança relativamente à sua forma de interagir assim como de entender as suas fraquezas e forças que afetarão o seu processo de aprendizagem.

Segundo o modelo, cada indivíduo deve ser considerado como um único com potencialidades, necessidades e interesses diferentes. Entender o que faz do indivíduo um ser único facilita a implementação de estratégias que vão estimular a criança a aprender e desenvolver-se harmoniosamente. (MAIA, 2009).

A médica psiquiatra Cecilia Breinbauer, (2006) no seu artigo sobre a introdução do Modelo DIR_ Floortime para fortalecer o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, refere que no modelo DIR, as diferenças individuais se podem organizar em três níveis, sendo elas a forma como a informação é registada, o processamento da informação e a resposta proveniente da informação recebida. Nesta componente, a autora alerta para a necessidade de compreender que as crianças recebem informação não só através de canais sensoriais considerados clássicos (visão, audição, tátil, gustativo, e olfativo) mas que em crianças com necessidades especiais é igualmente necessário enfatizar os canais vestibulares e proprioceptivos, uma vez que todos eles poderão afetar o processamento da informação. Para as diferenças individuais torna-se ainda muito importante tomar consciência de que algumas crianças registam demasiada informação (híper reatividade sensorial), outros muito pouca informação (hiporreatividade sensorial) e outros uma combinação de ambos. Entender o perfil individual de cada criança é essencial para entender como este processa a informação.

Numa criança com desenvolvimento dito “normal” estas diferenças individuais são mínimas, não afetando significativamente a qualidade da interação nem a evolução das diferentes etapas do desenvolvimento. Por outro lado, em crianças com diversas necessidades educativas especiais, nomeadamente, PEA, estas diferenças individuais assumem um papel significativo na qualidade da interação com os pais e cuidadores, assim como, em enfrentar novos processos de aprendizagem. Estas experiencias podem adquirir segundo Breinbauer, (2006), uma forte componente emocional

negativa, acompanhadas de grande frustração e condutas desorganizadas e disruptivas como resposta defensiva de proteção para manter o controlo da situação. Por essa razão, é essencial que todos os terapeutas e pais e intervenientes envolvidos na reabilitação destas crianças, compreenda com o devido detalhe e profundidade as diferenças individuais de cada criança, permitindo-lhes um melhor conhecimento emocional das crianças.

R → Relacionamentos- O modelo parte do princípio de que os relacionamentos da criança com pais, professores, terapeutas, colegas, vão definir sua capacidade de aprender e de se desenvolver. Se a criança vive numa relação de qualidade, onde os adultos são capazes de a valorizar, colocando limites e participando com ela nas suas atividades quotidianas apresentará maior autonomia; autonomia essa, base para o desenvolvimento saudável. (MAIA, 2009).

Breinbauer, (2006), aprofunda a questão ao referir que o comportamento do adulto cuidador da criança, influencia significativamente a criança podendo favorecer ou mesmo “bloquear” o desenvolvimento da criança. Segundo a autora é habitual observar certos padrões de relação em pais e professores quando perante crianças com problemas de desenvolvimento, tais como, tendência a deprimir-se, em fechar-se em si mesmo, sobre proteção como resposta a sentimentos de ansiedade, desvinculação e tendência a adotar reações hostis, agressivas e abusivas. Nestas situações a autora refere a importância do terapeuta como uma ajuda à tomada de consciência dos pais relativamente aos seus estilos e tendências relacionais.

Após uma tomada de consciência acerca do modelo DIR, é-nos permitido concluir que o objetivo é a formação de alicerces sócioemocionais e intelectuais. A principal estratégia de intervenção deste modelo é através do Floortime.

Floortime: O Floortime é uma das estratégias do D.I.R. O Floortime, "tempo de chão", é uma técnica em que o terapeuta ou professor segue os interesses emocionais da criança ao mesmo tempo que a desafia a ir em direção a um maior domínio das capacidades sociais, emocionais e intelectuais. É pertinente referir, que em língua espanhola o termo Floortime, foi traduzido como “jogo circular” indo ao encontro

dos seus princípios básicos do modelo DIR, de, ao usar o jogo, estabelecer círculos de comunicação.

De acordo com Greenspan e Wieder, (2006) o Floortime é uma “forma sistemática de jogar com uma criança no sentido de o ajudar a atingir etapas do desenvolvimento”, ou seja, utiliza o que a criança apresenta para construir e expandir, ajudando-a a interagir e envolver-se com os outros afetivamente. Interações por meio da música, movimento, arte, jogos ou até mesmo através de conversas geralmente são mais espontâneas e improvisadas dentro deste modelo. (MAIA, 2009).

O Floortime constitui um conjunto de estratégias destinadas a ajudar os pais e cuidadores a estabelecer sessões e interações lúdicas frequentes promovendo oportunidades para fortalecer aspetos de regulação, vinculação, assim como, expressar emoções e desejos através de ações comunicativas cada vez mais complexas.

Greenspan & Wieder, (2006) tecem um conjunto de instruções básicas descrevendo a forma como os pais ou outros cuidadores poderão implementar a estratégia Floortime:

a) Definir lugar e horário:

- identificar momentos do dia em que os cuidadores podem despende de 20 minutos para jogar sem interrupções (ex. Chamadas telefónicas, cuidar de filhos mais pequenos, cozinhar, entre outros).
- Assegurar-se de que se trata de um bom momento para a criança (não se sente cansado, não tem fome, entre outros).
- Identificar um lugar que seja seguro, tranquilo sem grandes distrações e agradável.
- Antecipar possíveis problemas e evita-los afim de não ser necessário impor limites durante o jogo.

b) Começar por seguir a iniciativa e o interesse da criança:

- Perguntar à criança “ao que quer” jogar e observar a sua resposta e interesse.
- A resposta à pergunta, o objeto escolhido ou a atividade escolhida pela criança constituem o início de um círculo de comunicação.

- Seguir a iniciativa e o interesse do aluno permite ver a que nível o mesmo é capaz de interagir.
- Permite à criança de estar no controlo e de se sentir segura.
- Dá à criança a oportunidade de viver a experiência emocional de que atividades do seu interesse provocam impacto e repercussão no outro

c) Construir a partir do interesse da criança:

- O adulto estende e expande em torno dos interesses da criança.
- Isto permite expandir a riqueza da etapa em que a criança mostra desenvolver-se, ajudando a consolidar esta etapa.
- A elaboração do adulto, permite tanto a introdução gradual de novos desafios para esta etapa como avançar para a etapa seguinte quando a anterior se encontra devidamente consolidada.

d) Construir sempre a partir das etapas básicas em direção às mais complexas (para cada uma das etapas perguntar-se):

- A criança (e o cuidador) estão despertos, calmos e atentos?
- Ambos estão a tirar partido da interação?
- O jogo envolve algum tipo de diálogo e comunicação simples, de reciprocidade entre o adulto e a criança?
- O jogo envolve algum tipo de negociação e comunicação complexa no qual a criança exprime os seus desejos e emoções?
- Se a criança tem competências simbólicas, que ideias e emoções esta a exprimir através do jogo?
- A criança consegue expressar as suas ideias e emoções de forma lógica?

e) Dar “rédea solta” à criatividade e prazer:

- Usar o humor e o absurdo, tirar prazer da interação.
- A criança aprenderá mais e melhor se o nível afetivo com a pessoa for alto.
- Se a experiência é prazerosa, a criança quererá repetir, se for stressante ou assustadora, ela quererá evitar.

Greenspan e Wieder, (2006), afirmam que esta estratégia tem produzido bons resultados no que respeita à promoção do desenvolvimento infantil tanto em crianças com desenvolvimento típico como atípico.

Conforme o desenvolvimento dos progressos da criança, são ainda propostas outros tipos de atividades das quais:

- Atividades semiestruturadas: Resolução de problemas em atividades semiestruturadas através de desafios dinâmicos para serem resolvidos de modo a ensinar algo novo à criança; outro elemento utilizado por terapeutas e professores que baseiam suas atividades neste modelo (MAIA, 2009).
- Atividades sensório motoras, viso espaciais, auditivas e de integração sensorial: Estas atividades são adequadas às diferenças individuais da criança, construindo capacidades básicas de processamento e dando suporte para ajudar a criança a envolver-se, e autorregular na interação com os outros (MAIA, 2009).

DIR_Floortime: Recomendações para a intervenção com base em três tipos de aprendizagem.

- O primeiro tipo de aprendizagem consiste em deixar a criança liderar e tomar iniciativa para desempenhar interações com base na natureza da criança e seus interesses emocionais (Floortime). O objetivo destas interações espontâneas é mobilizar e melhorar a atenção, a participação, o propósito bem como a resolução de problemas que poderão resultar da interação. Se a criança já se encontra preparada para essa etapas, constitui também como objetivo o desenvolvimento da criatividade e do pensamento lógico.
- O segundo tipo de aprendizagem é semiestruturado que pressupõe resolução de problemas provenientes da interação. Neste segundo tipo objetiva a utilização de algum tipo de linguagem, cognição e objetivos sociais. O ensino semiestruturado, também pode ser relativamente estruturado se necessário consoante as necessidades motoras e cognitivas da criança em questão. Para crianças que não possuem a capacidade de entrar em interações verbais ou gestuais mas que possuem relativas facilidades em reconhecer elementos visuais, alguns elementos do programa TEACCH poderão contribuir positivamente para o desenvolvimento o processamento visual. Contudo, cada elemento estruturado que eventualmente se pretenda trazer para a aprendizagem, devesse ser incorporado num programa funcional e compreensivo que trabalhe com todas as capacidades funcionais das crianças.

- O terceiro tipo de aprendizagem que caracteriza o programa são as atividades motoras, sensoriais e espaciais orientadas para facilitar o plano motor, o plano sequencial, modulação sensorial e pensamento visuo-espacial (Greenspan & Wieder, 1999).

Paralelamente às recomendações para a Intervenção acima descritas, os autores Greenspan e Wieder, (1999) enfatizam a necessidade de:

- Desenvolver sessões diárias ou com a maior frequência possível.
- Recorrer a terapias individuais como por exemplo terapia da fala, terapia ocupacional, fisioterapia com relativa frequência.
- Integrar um programa educacional e criar situações potenciadoras de interação com os pares.
- Elaborar um Programa Educativo Específico.
- Abordagens biomédicas, que deverão ser adaptadas a cada criança atendendo às suas necessidades de desenvolvimento e também abordagens aos medicamentos e nutrição.
- Fomentar a aprendizagem utilizando Tecnologias adaptadas às necessidades de cada um.
- Deve ser iniciada uma avaliação completa e estabelecido um programa de intervenção se as capacidades de desenvolvimento funcional tal como definidas no rastreio, não estiverem a progredir
- Um programa de intervenção deverá pressupor uma continuidade no tempo.

SonRise

O Modelo SonRise foi desenvolvido no início dos anos 70 pelo casal Barry e Samahria Kaufman, após lhe terem comunicado que não haveria recuperação para o seu filho, diagnosticado com autismo severo. Ao procurarem uma forma de o ajudar, desenvolveram este método. Este modelo é centrado na criança, tendo como objetivo “entrar no mundo da criança”, tentando fazer de intermediário entre o mundo convencional e o da criança. A criança com autismo é vista como um ser único. Na prática interventiva o pai/terapeuta ou professor deverá procura responder à questão

“como posso relacionar-me melhor com a criança?”, tendo como objetivo o de fazer a criança se sentir segura, para desta forma facilitar a reciprocidade entre a mesma e o adulto.

Os pais têm um papel essencial no tratamento e na implementação deste modelo que, por sua vez, deverão contar com o apoio de um grupo multidisciplinar de profissionais. As sessões individuais do programa são concretizadas no ambiente da criança com PEA, geralmente na sua casa, num espaço com poucas distrações auditivas e visuais, incluindo brinquedos e materiais que os dispersem, como forma a promover a interação humana e aprendizagem (Tolezani, 2010).

O modelo SonRise, “oferece uma abordagem educacional prática e abrangente para inspirar as crianças, adolescentes e adultos com autismo a participarem ativamente em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas com os pais, outros adultos e crianças” (Tolezani, 2010).

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children), foi desenvolvido em 1971 por Eric Schopler. Para Marin, (2003 citado em Saldanha, 2014) é considerado dos programas mais completos, rigorosos e coerentes, que consegue alcançar todas as necessidades das pessoas com autismo ao longo da vida, através de uma rede coordenada de serviços de apoio.

Trata-se um programa de tratamento e educação destinado a crianças e jovens de diferentes idades com problemas de comunicação e PEA.

O programa TEACCH, segundo Jordan (1997, citado em Saldanha 2014), sugere que devem ser ensinadas cinco dimensões da linguagem: vocabulário, contexto, forma, função semântica, e função comunicativa. O autor refere ainda que ao ensinar a linguagem às crianças autistas que nos devemos centrar apenas em ensinar as formas e as palavras destinadas à comunicação sendo que a principal prioridade é ensinar-lhes a comunicar.

O TEACCH tem como foco principal auxiliar a criança com autismo a crescer da melhor forma possível, a melhorar os seus desempenhos e habilidades adaptativas, de forma atingir o máximo de independência na idade adulta e ao longo da sua vida (Ministério da Educação, normas orientadoras, 2008).

Este programa pode ser adaptado às necessidades individuais do aluno e a diferentes

níveis de funcionamento, visto que se baseia na avaliação aprofundada das áreas fortes e fracas de cada indivíduo (Lima, 2012).

Como princípios orientadores incluem-se:

- Melhoria das competências adaptativas das crianças
- Colaboração de pais/profissionais
- Avaliação individual para a intervenção
- Fortalecimento de capacidades
- Teoria cognitiva e comportamental
- Modelo generalista de formação dos profissionais envolvidos
- Ensino estruturado

Baseia-se na intervenção direta com as crianças, num programa curricular centrado nas áreas fortes e emergentes. É fundamental a colaboração entre pais e educadores a fim de que a criança ultrapasse as suas dificuldades com vista à sua adaptação à comunidade.

A estrutura física associada ao modelo TEACCH

A estrutura física associada ao modelo consiste na forma de organizar e apresentar o espaço ou ambiente de ensino/aprendizagem. Este, deve ser estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens.

A delimitação clara das diferentes áreas ajuda o aluno com PEA a entender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender mais facilmente o que se espera que realize em cada um dos espaços.

O ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular. O modelo TEACCH designa-se por um conjunto de estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas, manter um ambiente calmo e previsível, atender à sensibilidade do aluno relativamente aos estímulos sensoriais, propor tarefas diárias

que o aluno seja capaz de realizar e promover a autonomia. A criação de situações de ensino/ aprendizagem estruturadas, minimiza as dificuldades de organização e sequenciação, proporcionando segurança, confiança e ajuda à criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças (DGIC, 2008, p.18)

1.9 O papel do professor

Na perspetiva de Saldanha, (2014), ter um professor com experiência a trabalhar com crianças é um requisito imprescindível.

Marin, (2003) e Arnaiz, (1995, citados em Saldanha 2014), referem que o professor deve ter em conta determinados aspetos, tais como: proporcionar à criança um espaço físico de acordo como nível desta; favorecer uma relação entre o meio e a escola; procurar ensinar aprendizagens funcionais que ajudem a criança no seu dia-a-dia e sempre que seja possível um ensino individualizado; ter verbalizações precisas e claras; ensinar significados naturais e dar sentidos às coisas; reforçar as aprendizagens que a criança já possuía; usar reforços sociais; fomentar o uso espontâneo dos comportamentos aprendidos, evitar as improvisações próprias; usar técnicas de autocontrolo e autoajuda; ser membro de uma equipa de trabalho e entender a necessidade de coordenação e responsabilidade mútua, e de o próprio professor ser gratificante para a criança.

1.10 Comunicação e Linguagem: Definição

É através da linguagem ou de outros meios de comunicação, como a expressão facial, o gesto, o sinal, o contacto visual, a postura do corpo, os sons não-verbais e outras expressões comunicativas, que a criança comunica, transmitindo as informações para um receptor, o qual deve decodificar o sinal e perceber ou recriar a mensagem que ele comporta (Sim-Sim,1998).

A mesma autora refere que a linguagem difere da comunicação. A comunicação é o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes, ao passo que a linguagem se

designa por um sistema linguístico, complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para comunicar e pensar (Sim-Sim, 1998).

Para o presente relatório, revela-se pertinente uma abordagem à comunicação e linguagem nas PEA uma vez que o atraso do desenvolvimento da linguagem é, em regra, o motivo mais frequente de sinalização de crianças que são posteriormente diagnosticadas com PEA.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem das crianças com PEA, num estudo feito por Martins e Bandeira de Lima e colaboradores, (2013), verificou-se que numa amostra de 46 crianças, a idade média de aquisição da primeira palavra foi aos 22,77 meses (m), (16,50 m no grupo sem défice cognitivo, 25,58 m com défice cognitivo), sendo que 50% das crianças só a adquiriu depois dos 24 meses de idade. À data da primeira avaliação formal (4 anos), a maioria das crianças (56,5%) não construíam frases, proferiam apenas palavras soltas e cerca de 9% não possuía oralidade. Após 5 anos de follow-up, o mesmo estudo refere que foi possível verificar que 84,8% de crianças já tinham linguagem com frases, contudo 13% ainda tinham um nível linguístico sem frases, e 2.2% por cento não tinham oralidade. Foi possível verificar igualmente, que existia uma correlação significativa entre o nível linguístico e a gravidade dos sintomas de PEA. A prevalência da perturbação da linguagem nesta amostra foi de 29,5%.

Um estudo de Anderson, (2007), refere que cerca de 25% das crianças com PEA são descritas pelos seus pais como crianças que adquiriram algumas palavras entre os 12 e os 18 meses e que posteriormente perdem o uso dessas mesmas palavras. Os mesmos autores afirmam que este tipo de “regressão da linguagem” depois de uma aparente aquisição normal da mesma, só acontece nas PEA e não nos demais atrasos de desenvolvimento. Geralmente, a regressão é um processo gradual em que a criança não aprende palavras novas e falha no envolvimento comunicativo durante as rotinas diárias em que participou no passado.

1.10.1 Perturbações da Linguagem nas PEA

As perturbações da linguagem nas crianças com PEA, incluem atraso no desenvolvimento da fala, diferentes défices na compreensão ou linguagem verbal, padrões de discurso estereotipados e idiossincráticos ou dificuldades na leitura (Flippin, Reszka e Watson, 2010).

Segundo Lima, (2012) as crianças com PEA revelam padrões de comunicação muito restritos, usando mais as funções de pedir e de protestar. As funções sociais da comunicação (procurar atenção, cumprimentar e comentar) são mais difíceis para as crianças com PEA aprenderem, uma vez que envolvem a interação e a reciprocidade social.

Segundo Cunha, (1995) citado em Saldanha, (2014) o desenvolvimento linguístico é desde muito cedo mais lento do que o normal. Aproximadamente 50% das crianças aprendem a falar, mas o seu discurso apresenta algumas deficiências, tais como: repetições em eco, palavras, frases ou expressões ouvidas no passado, inversões pronominais (refere-se a si próprio na 3ª pessoa). Quando aprendem a falar corretamente, as crianças autistas assimilam com muita dificuldade ideias abstratas.

Kanner (1943) referia que desde os primeiros estudos, que se salienta a importância dos problemas comunicativos, como por exemplo, a inadequação das expressões emocionais ou ausência e peculiaridade dos gestos expressivos (kanner, 1943).

Lima (2015) refere que o atraso do desenvolvimento da linguagem é, em regra, o motivo mais frequente de sinalização de crianças que são posteriormente diagnosticadas com PEA.

A perturbação da linguagem é uma comorbilidade essencial de ser diagnosticada pois por vezes, segundo a mesma autora, a intervenção não é feita precocemente por se pensar que é apenas um problema relacionado com um atraso maturativo da linguagem.

Lima (2015) afirma que o diagnóstico desta comorbilidade é muito recente (desde Abril de 2013) coincidindo com a data da revisão da DSM-5, pois, até ao momento, o atraso do desenvolvimento da linguagem estava incluído no diagnóstico do Autismo e não aparecia como uma entidade à parte. Esta distinção estabelece-se devido ao facto de nem todas as crianças com PEA apresentarem atraso na aquisição

da linguagem, existindo uma percentagem de crianças com que adquirem as etapas do desenvolvimento da linguagem nas idades de referência.

Segundo a American Speech-Language-Hearing-Association,(ASHA), a aquisição e desenvolvimento da linguagem faz-se segundo determinadas etapas-chave, que são consideradas pontos de referência no desenvolvimento típico da criança.

O quadro refere as principais etapas da aquisição e desenvolvimento da linguagem:

Quadro 2: Etapas da aquisição da linguagem

Idade	Compreensão	Expressão
0-1anos	Reconhece a voz do cuidador Direciona o olhar na direção dos sons Presta atenção à música Começa a reconhecer palavras comuns Responde a pedidos como “anda cá”	Usa o choro, o sorriso, os movimentos corporais para comunicar: aponta com a cabeça Aprende a vocalizar e a produzir os primeiros sons Produce sílabas e surgem as primeiras palavras
1-2anos	Responde a ordens e perguntas Ouve histórias e música Aponta para as figuras do livro	Aumenta o vocabulário Faz combinações de 2 palavras Faz pequenas perguntas de 2 palavras
2-3anos	Segue uma ordem dupla Ouve histórias mais longas Identifica objetos e imagens	Aumenta o vocabulário Faz pequenas frases com 3 palavras Nomeia objetos e imagens Diz o primeiro e ultimo nome
3-4anos	Responde a todo o tipo de perguntas “quem, como, onde, porquê”	Conta experiencias pessoais Usa muitas frases que têm mais de 4 palavras
4-5anos	Ouve e consegue responder a pequenas perguntas sobre uma história	Já usa muitos detalhes nas frases Comunica bem e com pares e adultos

	Muito atento a todas as conversas ao seu redor	Usa a mesma gramática que os adultos Já conhece as letras e os números
--	------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------

Fonte: Lima, (2012)

Lima (2012), afirma que nas crianças com PEA, são várias as alterações existentes no desenvolvimento da linguagem. Segundo a mesma, as crianças têm dificuldades em explorar de forma ativa os novos ambientes, ficando centradas num único objeto recusando o contacto; tem dificuldade em estabelecer contacto ocular (olhar evitante e fugidio), não olhando para os cuidadores ou para os interlocutores. A autora refere ainda que as crianças com PEA não estão atentas às intenções comunicativas dos pais ou outras pessoas e não respondem ao chamamento pelo nome. Relativamente ao contacto com os seus pares, observa-se isolamento ou desinteresse na comunicação. Dentro das PEA existem dois perfis comunicativos linguísticos sendo eles sem oralidade e o com oralidade.

As crianças com PEA sem oralidade, possuem muito pouca intenção comunicativa. Estas crianças habitualmente pegam na mão do adulto e levam-no até ao local onde e quando necessitam de algo. A comunicação estabelece-se somente para que a criança satisfaça uma necessidade.

As crianças com oralidade possuem essencialmente dificuldades em estabelecer um diálogo, falam muitas vezes em monólogo e referem-se a eles próprios na 3ª pessoa, como já referido. Em contexto social, revelam dificuldades em entender redundâncias e em respeitar os aspetos paralinguísticos (entoação, pausas, hesitações, velocidade e ritmo das produções). Lima (2012).

Para Garcia & Rodriguez, (1997) há crianças que nunca chegam a adquirir uma linguagem falada, nem compensam esta falta com outras formas alternativas de comunicação, à exceção de quando querem satisfazer alguma necessidade material, como referido anteriormente.

1.10.2. Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)

A comunicação aumentativa e alternativa (CAA), utiliza-se quando a comunicação de um individuo não é suficiente para se fazer compreender.

A American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2010) define que a CAA inclui todas as formas de comunicação, exceto a fala, que são usadas para expressar pensamentos, necessidades, desejos e ideias. A mesma associação refere ainda que a CAA é constituída por um conjunto de técnicas para o desenvolvimento da oralidade de sujeitos que apresentam défices de linguagem.

Santarosa e colaboradores, (2010) descreve a CAA como a inclusão de símbolos, por exemplo: gestos, sinais, imagens; recursos como: pranchas, álbuns, softwares; de técnicas como: apontar, acompanhar, segurar e de estratégias como: o uso de histórias, brincadeiras e imitações no estímulo à comunicação.

A norma ISSO,(2007) define a CAA como “Qualquer produto (incluindo dispositivos, equipamentos, instrumentos, tecnologia e software) especialmente produzido, ou geralmente disponível, para prevenir, compensar, monitorizar, aliviar ou neutralizar as incapacidades, limitações das atividades e restrições na participação” (Norma ISSO 9999:2007).

1.10.3. Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, (SAAC) são, segundo Gabriels & Hill, (2002 citado em Lima, 2012) um conjunto de sistemas indicados para compensar as perturbações orais escritas. Afirmam também que os sistemas servem de um modo geral para potenciar a comunicação e a linguagem existentes, permitindo assim que o sujeito faça pedidos e transmita as suas necessidades e desejos. Estes sistemas incluem símbolos, ajudas técnicas e estratégias e podem ser definidos em função das necessidades de cada criança, podendo evoluir com o tempo e com o desenvolvimento de novas competências comunicacionais e linguísticas.

Os SAAC dividem-se, segundo a Internacional Society for Augmentative & Alternative Communication, em dois grupos: os Sistemas sem Ajuda, constituídos por símbolos que não necessitam de quaisquer ajudas ou dispositivos e os Sistemas com Ajuda que são constituídos por símbolos que necessitam de um qualquer dispositivo exterior ao sistema.

Segundo Orrú (2007), antes de implementar a CAA na pessoa com autismo, devemos analisar a importância dos seguintes aspetos:

- a) O perfil da pessoa com autismo, o contexto e a história da sua vida;

- b) Devem considerar-se as necessidades essenciais para o indivíduo;
- c) Necessitam ser incluídos os aspetos referentes às implicações emocionais das relações.

Na perspetiva de Browning (2008), a CAA deve ser introduzida o mais cedo possível, se possível logo que seja detetado o défice na linguagem do indivíduo, tomando as precauções e procurando outras formas de permitir que se estabeleça a comunicação.

Estudos evidenciam que a intervenção será mais eficaz quando o vocabulário optado focaliza as tentativas comunicativas voluntárias da criança já existentes, promovendo-lhes assim um melhor controlo de ambiente (Rogers, 2006 citado em Peixoto & Rocha, 2009).

Para introduzir a CAA, Verzoni (2009) menciona também algumas considerações a ter em conta:

- a) Antes de se introduzir a comunicação alternativa, estabelecer quais as habilidades que devem ser desenvolvidas no indivíduo;
- b) É importante selecionar um repertório básico e qual vai ser introduzido;
- c) É importante selecionar o sistema de comunicação mais adequado;
- d) Delinear a rapidez com que podem ser introduzidos os símbolos.

Segundo Anzini e Deliberato (2006), é importante determinar registos sobre as competências do indivíduo, para que se possa implementar o sistema de CAA de acordo com as dificuldades do mesmo. Estes registos devem ser construídos a partir de perguntas sobre a pessoa e o ambiente em que ela vive, devem atingir o nível de autonomia do indivíduo, da interação social, problemas de comportamento e de comunicação.

PECS: O Picture Exchange Communication System (PECS) é um sistema desenvolvido por Bondy e Frost no ano de 1985, destinado a crianças com PEA e com dificuldade na área da linguagem. Segundo Frost e Bondy, (2002) trata-se de um sistema por troca de imagens, constituído por seis fases durante as quais a criança com PEA aprende a comunicar, a efetuar pedidos e até mesmo a desenvolver comentários.

Este sistema facilita tanto a compreensão como a expressão. Ajuda as crianças sem linguagem, ou com uma linguagem não funcional a ter uma “voz” assim como desenvolve a compreensão da comunicação, da estrutura da linguagem podendo ser aplicada a qualquer criança independentemente do seu nível de linguagem e cognitivo.

Sistema SPC: O sistema alternativo Símbolos Pictográficos para a Comunicação, (SPC) foi concebido para ajudar na comunicação e no desenvolvimento da fala de pessoas com diversas patologias incluindo as PEA. Este sistema tem como objetivos: Potenciar a comunicação; Reduzir os problemas de comportamento; Possibilitar uma comunicação eficaz; Entender o mundo que os rodeia; Expressar desejos e preferências.

O SPC apresenta cerca de 11.000 símbolos organizados em seis categorias, representadas por cores diferentes, traduzido em doze idiomas, entre eles o Português. As categorias são: pessoas (*inclusive* pronomes pessoais), verbos, adjetivos, substantivos, diversos (cores, tempos, nomes, números e outras palavras abstratas) e sociais (cumprimentos, expressões de prazer ou repulsa, entre outras). O sistema SPC foi desenvolvido com base nas palavras e ações mais comuns usados na comunicação diária, com o objetivo de ser uma ferramenta, facilmente aprendida por pessoas de várias idades, potenciadora do desenvolvimento da comunicação.

Língua Gestual: A língua gestual não tem correspondência exata com a linguagem oral. Na língua gestual, os gestos ou movimentos das mãos correspondem a uma palavra, a uma ideia ou inclusivamente a uma frase. Normalmente, a estrutura das orações não coincide com a da língua gestual. Os verbos apenas possuem o infinitivo. Para a expressão dos tempos, há que utilizar os advérbios ou locuções. E por conseguinte, não há paráfrases verbais, nem voz passiva. Por outro lado, a língua gestual suprime a maioria das palavras de ligação, convertendo-se numa linguagem telegráfica (BAUTISTA, 1997, p. 359).

A língua gestual tem efeitos vantajosos para o desenvolvimento do indivíduo, pois não dificulta o desenvolvimento cognitivo e linguístico, mas ainda o facilita em determinadas áreas, ao fornecer ao indivíduo uma competência linguística que lhe

permitirá a aquisição progressiva da linguagem oral de forma simples (Marchesi, citado em BAUTISTA, 1997, p. 360). O autor acrescenta ainda que paralelamente à língua gestual, encontramos a mímica, onde todos os gestos são motivados pela realidade.

No presente capítulo foram apresentados importantes elementos afim de esclarecer o docente para colocar em prática a intervenção. Através da perspetiva histórica e o as revisões da APA, presentes no DSM-5, foi possível compreender um pouco acerca da evolução histórica da PEA. Consciente de que a comunicação é um dos domínios mais relevantes da perturbação, foi também pertinente abordar a perturbação da linguagem, as etapas de evolução da mesma, assim como sistemas de comunicação alternativos que posteriormente se poderão apresentar fundamentais para uma intervenção.

O capítulo que se segue procura encontrar compreender em que medidas a interação social na PEA esta comprometida. Procura-se entender se o comportamento é afetado quando se elabora o estudo da PEA e se existem evidências na literatura que permitam compreender se a utilização do reforço positivo pode ser relevante para alterar comportamentos nas criança com a PEA.

CAPÍTULO 2: INTERAÇÃO SOCIAL

2.1. Interação Social de Crianças com PEA

Segundo Schmidt & Bosa (2003), o comprometimento da interação social nas PEA é caracterizado por alterações nas interações sociais recíprocas, que incluem dificuldades na capacidade de iniciar e responder a interações sociais, na imitação e nos jogos sociais, bem como uma inabilidade em estabelecer relacionamentos e amizades com indivíduos da mesma faixa etária. Acrescentam-se ainda défices acentuados no uso de comportamentos verbais e não-verbais e na reciprocidade sócioemocional.

É por esta razão, que as crianças com PEA são frequentemente descritas como “à parte”, “isoladas” ou “no seu próprio mundo” (Siegel, 2008).

A dimensão desta dificuldade pode divergir pois nela poderão estar crianças designadas de “distantes” (ou seja, que evitam ativamente envolver-se com os outros) e também aquelas designadas por “ativas, mas estranhas”, que apesar de demonstrarem motivação para socializar, são atípicas devido a falta de compreensão e habilidades sociais. Existem, ainda, outras descritas como “passivas”, que toleram as interações sociais e iniciam o contacto social, mas apenas com o intuito de acederem a algo que desejam (Attwood, 2008).

2.2.Comportamento

2.2.1. Caracterização do comportamento nas PEA

É importante salientar a questão do comportamento quando se pretende compreender como as interações sociais influenciam as crianças com PEA. É manifestamente necessário ter em consideração que aspetos do meio social poderão interferir nesse processo e desencadear alterações de comportamento.

Segundo Jordan (2000), ligeiras alterações no ambiente podem ser extremamente perturbantes, desencadeando comportamentos agressivos, destrutivos e barulhentos. O autor refere também que as crianças com PEA revelam uma “preocupação obsessiva por um brinquedo ou por parte deste, manipulando-o de forma repetida, não revelando jogo simbólico”.

Outra característica comum na PEA é a híper ou hiporreatividade a determinados estímulos sensoriais, que se manifesta através de respostas extremas a sons ou texturas específicas, cheiros excessivos, fascinações com luzes ou objetos giratórios e respostas pouco comuns ao calor, frio ou dor (American Psychiatric Association, 2013). O simples barulho de uma cadeira ao arrastar no chão de uma sala de aula, um cão a latir ou o som de motores elétricos podem levar a criança a tapar os ouvidos. Podem também demonstrar uma resposta adversa à luz artificial, especialmente à luz fluorescente. O aroma dos perfumes e o cheiro dos produtos de limpeza podem ser avassaladores. O sabor e a textura dos alimentos podem ser extremamente desagradáveis, levando a uma dieta severamente restrita. A acrescentar a tudo isto, podem não mostrar dor perante uma ferida ou uma fratura grave, não manifestarem qualquer género de desconforto por estar frio, sendo mesmo capazes de não reagirem a temperaturas extremas (Attwood, 2008).

No que respeita à motivação de um aluno com PEA, Almeida e colaboradores, (2009) referem que este encontra dificuldades em orientar o seu comportamento no sentido de alcançar um objetivo, tem dificuldade em compreender a finalidade das tarefas, em aprender a tarefa como um todo e não possui o desejo de agradar.

Parra e Gotiérrez, (2007, citados em Saldanha, 2014), referem que as crianças com autismo são dotadas de uma rigidez, inflexibilidade e invariabilidade, cujas características se encontram nos seus comportamentos como consequência do seu funcionamento mental. As pessoas que as rodeiam não compreendem porque atuam desta forma, podendo assim considera-los de maníacos, ou qualquer outro adjetivo pejorativo, por não entenderem o que na realidade motiva este comportamento. O desejo de invariância é a característica que Leo Kanner, (1943), identificou nas crianças com autismo.

Saldanha, (2014) refere ainda que é importante salientar que os indivíduos que sofrem de autismo apresentam um vasto leque de sinais comportamentais, tais como a hiperatividade, restrições da capacidade de atenção, impulsividade, agressividade, comportamentos de autoagressão e, particularmente nas crianças, de forma muito frequente, as birras.

O reforço social - é o ato que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva) após a ocorrência de um comportamento, o que faz com que a frequência e intensidade deste aumentem.

Rutherford,(2001), por sua vez exalta a importância do mesmo, quando na presença de problemas de comportamento enumerando linhas de orientação para utilizar eficazmente o reforço social tais como: ignorar o comportamento inadequado ao escolher o comportamento que pretende eliminar ou diminuir identificando por outro lado um determinado comportamento a incrementar, reforçando-o com elogios e atenção para que o segundo substitua o comportamento inadequado.

Utilizar o reforço imediatamente a seguir ao comportamento positivo, para que este demonstre a sua eficácia.

Rutenford, (2001) afirma que o ensino positivo como não se trata de uma técnica mas sim de uma atitude perante o ato de ensinar e perante si próprio com vastas consequências ao nível dos resultados comportamentais e académicos.

O autor afirma, ainda, que estudos apontam para uma constatação de que os problemas de comportamento são mais facilmente regularizados quando os professores são considerados eficazes no que respeita à organização e gestão de sala de aula (Lopes, 1990).

Segundo Medley, citado por Rutherford existem três áreas que distinguem os professores eficazes dos demais, sendo elas: o ambiente de aprendizagem, a utilização dos tempos dos alunos e a estratégia de comunicação.

Como já foi referido, o reforço positivo (um elogio ou um brinquedo, por exemplo) é algo que se acrescenta ao ambiente e que faz aumentar o comportamento no futuro (Wollard, 2010).

Na sala de aula, o reforço positivo pode ocorrer de três formas distintas: intrinsecamente, diretamente ligado à própria motivação do aluno; extrinsecamente pelos próprios mecanismos de ensino; extrinsecamente mas como resultado de ações diretas e personalizadas do professor em relação ao aluno (Wollard, 2010).

O mesmo autor, refere ainda, que o reforço deve estar sempre presente, pois quanto maior for a associação entre o estímulo pedagógico e a resposta reforçada, mais sustentado será o condicionamento e maior a probabilidade da resposta acontecer na

ausência do reforço extrínseco (Wollard, 2010).

A forma como a quantidade de reforço é gerida tem a designação de calendário de reforço (Cooper e colaboradores, 2007).

Reforços diferenciais são padrões de reforço positivo que nem sempre são aplicados em cada resposta correta, uma vez que se pretende que o reforço positivo extrínseco, dado pelo professor, seja gradualmente retirado (Cooper, 2007).

É necessário entusiasmar e motivar o aluno, descendo abaixo do seu nível de desempenho, através da divisão da aprendizagem em tarefas mais simples de forma que possa aceder a aprendizagens mais abstratas, gradualmente complexificadas (Lima, 2012). Para efeito, há várias estratégias que podem ser implementadas, sendo enumeradas algumas delas:

O shaping (modelagem): é uma estratégia de modelagem que pretende atingir um comportamento complexo através da divisão do mesmo em etapas (Cooper, 2007). Numa fase inicial é dado o reforço diferencial às aproximações do comportamento final desejado e depois de consistente, apenas o comportamento desejado é reforçado (Cooper, 2007).

O Chinen (sequenciação) é um procedimento usado para aumentar as competências do indivíduo (Cooper e colaboradores, 2007). Assim, é realizada uma análise de tarefa em relação ao comportamento objetivo final, segmentando em vários passos sequenciais e ligados entre si (Cooper e colaboradores., 2007). Desta forma, cada resposta da cadeia produz uma mudança de estímulo que, simultaneamente, serve como reforço para a resposta que produziu e como um novo estímulo para a resposta seguinte da cadeia (Cooper e colaboradores., 2007).

Este procedimento permite aumentar competências específicas e pode ser combinado com outros comportamentos, permitindo a construção de repertórios mais complexos e adaptativos (Cooper e colaboradores., 2007).

Os prompts são pistas aplicadas por modelagem ou através do fornecimento de informações e podem assumir diversas formas, desde as mais às menos intrusivas, passando por pistas de carácter físico, verbal, visual ou outro, desde que sejam suficientes para garantir o sucesso e que o desaparecimento das mesmas seja feito, ainda que de forma gradual (Woollard, 2010; Cooper e colaboradores., 2007).

A utilização de Sistemas de Motivação pode ser um passo importante rumo à

autoeficácia do aluno na sala de aula. Os mesmos autores referem também que quanto maior for a adequação do reforço maior será a probabilidade do comportamento se repetir no futuro (Cooper e colaboradores, 2007).

2.3.Reforço positivo nas PEA

Para além de uma importante ferramenta para a gestão de disciplina, o reforço positivo tem um papel crucial na PEA.

O reforço positivo, constitui na perspetiva de Leaf e McEachin, (1999) uma ferramenta crucial nos programas comportamentais devendo ser visto como um feedback explícito para a criança pelo seu comportamento.

Os reforços podem ser categorizados podendo consistir desde a alimentos, (considerado um reforço primário) no acesso a brinquedos, jogos interpessoais e também reforços sociais. O objetivo é criar na criança um sentimento positivo, motivador para que o próprio comportamento seja auto-reforçador para a criança.

Para as crianças com PEA a aplicação do reforço constitui um desafio, uma vez é necessário um trabalho prévio em torno das emoções mediante a estratégia de oferecer à criança reforços tangíveis.

Leaf e McEachin, (1999) afirmam que todas as pessoas são motivadas por reforço seja ele uma compensação monetária no final do mês, férias, hobbies ou outros.

Klann (2016) refere que o reforço pode ser constituído por objetos, comida, pessoas, elogios o qual aumenta a possibilidade de que o comportamento surja novamente em situações futuras. A mesma autora distingue dois tipos de reforço, o social e o tangível. O social constitui o elogio oral. O reforço tangível é constituído por objetos.

Klann, (2016) refere também que os reforços devem ser:

- imediatos imediatamente a seguir a um “bom comportamento” e não entre dois comportamentos.
- Variados: utilizar vários reforços diferentes, mudar frequentemente evitando que a criança se aborreça.
- Ligados à aquisição de competências sociais, ensinando à criança a ser recompensada socialmente, como nas situações da vida real evitando por isso

que a criança espere sempre por um reforço tangível.

- Ligados à motivação, assegurando-se de que a criança manifestará sempre interesse pelo reforço que se pretende dar.
- Diferencial relativamente à quantidade e a qualidade dos reforços.

Em suma, o reforço afirma-se importante no trabalho com crianças com PEA, não só quando se trabalha o comportamento, mas também a motivação.

O reforço positivo, que promove sentimentos positivos relativos a uma pessoa objeto ou atividade, poderá permitir à criança o seu desenvolvimento emocional.

Neste capítulo abordamos o comportamento. Foi-nos permitido obter uma ainda que breve noção de determinadas características que estão associadas às crianças com PEA. Foi ainda salientado a importância do reforço positivo num contexto geral e posteriormente, nas PEA.

Compreendendo as PEA, as implicações comunicativas e comportamentais, é importante para o presente projeto de intervenção, uma abordagem, ainda que breve, às novas tecnologias afim de compreender, o que estas nos poderão oferecer neste âmbito e se estas se afirmam importantes para o desenvolvimento de competências de crianças com PEA.

CAPÍTULO 3: NOVAS TECNOLOGIAS

3.1. Novas Tecnologias

A Escola tem um papel fundamental no que respeita à implementação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) devendo esta ser dotada tecnologicamente para responder aos interesses e motivações dos alunos permitindo o acesso de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao universo das TIC, visando o desenvolvimento das suas potencialidades e não esquecendo o direito à cidadania. A Escola deve adotar estratégias que permitam dar respostas às necessidades de todos os alunos, sem exceção, o que em última instância culmina com um desafio para os profissionais da área da educação (Dias, Seabra & Oliveira, 2011),

Ribeiro e Neves, (2015) referem que o professor necessita de ser inovador, reflexivo, criativo e parceiro dos alunos no processo de aprendizagem, para tal, na sua formação deve adquirir conhecimentos ao nível das TIC e das TIC para NEE, podendo ser uma mais-valia para o desenvolvimento destas crianças. Ele tem a responsabilidade de fazer uma reflexão sobre que recursos utilizar com o intuito de motivar e aumentar a dedicação dos alunos, ou utilizá-los enquanto instrumento facilitador, ajudando a superar barreiras ao nível da atividade e participação, tendo por referência a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, 2004).

As TIC, graças ao seu papel estimulador no processo de ensino/aprendizagem, quando aplicadas aos alunos com NEE permitem a eficiência na realização de tarefas. Ribeiro e Fuentes (2013) salientam que o tipo de soluções com recurso às TIC é abrangente, desde simples aplicações pedagógicas às mais complexas Tecnologias de Apoio, permitindo desenhar respostas individualizadas.

No contexto da sua adequação às crianças/jovens com NEE Capitão e Almeida (2011) e Ribeiro e Fuentes (2013) referem que as TIC permitem uma maior autonomia; permitem o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, meio alternativo de comunicação e meio facilitador da realização de tarefas; a comunicação do aluno não

fica condicionada podendo ser facilitada com recurso à tecnologia; a participação colaborativa e a motivação do aluno são aumentadas, melhorando o seu desempenho académico mas também as relações entre pares; facilitam a diferenciação; promovem a participação com o mundo real, entre outros aspetos.

Em suma, Ribeiro e Neves (2015) concluem que as TIC são um elemento decisivo na normalização das condições de vida dos alunos com NEE, podendo ser a única possibilidade que estes alunos têm de aceder ao currículo que, de outro modo, lhes estaria vedado.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro expressa medidas que se relacionam com o uso das tecnologias no seu âmbito de intervenção, em concreto, nos apoios especializados prestados aos alunos com NEE. Pelo que a Escola, enquanto instituição inclusiva deve maximizar as potencialidades das TIC, recorrendo a Tecnologias de Apoio e a Adaptações Tecnológicas, como softwares educativos (Ribeiro & Fuentes, Inclusion Educativa através de las TIC, 2013)

3.2. Desenvolvimento de Aplicações centradas no Utilizador

Pelo potencial aumento da qualidade da educação dos alunos com NEE, as TIC assumem-se como uma das áreas chave nos serviços de apoio à inclusão, permitindo uma maior integração destes alunos nas escolas e facilitando o seu processo de ensino e aprendizagem (Costa, 2010).

Na perspetiva de Newell, Arnott, Carmichael, & Morgan).um recurso educativo acessível poderá ser a solução para as barreiras com que os alunos com NEE se deparam no seu dia-a-dia. Portanto, dadas as suas necessidades únicas e as suas limitações funcionais no acesso aos meios convencionais, torna-se fundamental envolvê-los durante o processo de design.

É neste sentido que a International Organization for Standardisation (ISO), (1999), cria a norma 13407, determinando que a qualidade do uso e o nível de usabilidade de um produto dependem de uma abordagem centrada no utilizador. Esta norma, refere que o processo de desenvolvimento de um produto se inicia pela identificação das necessidades da população-alvo e pela especificação detalhada dos contextos de uso. Posteriormente são definidos os requisitos de utilização e delineados protótipos.

O processo termina com a avaliação desses protótipos, tendo por base a verificação dos requisitos especificados (Maguire, 2001).

O recurso às novas tecnologias pode ser considerado um instrumento facilitador de aprendizagens cognitivas, por exemplo, ao nível da linguagem e da comunicação. Maguire (2001), refere ainda que as tecnologias mostram como, através de uma vertente mais lúdica e com recurso a softwares apropriados, se conseguem alcançar progressos significativos em contexto educativo, ou num contexto mais informal.

3.3. Novas Tecnologias nas PEA

Segundo Lima, (2012) os indivíduos com PEA têm um estilo de aprendizagem essencialmente visual e manipulativo, devendo ser privilegiadas estas duas vias na implementação de estratégias de aprendizagem. O mesmo autor refere que enquanto o discurso é transitório, dado que as informações ou as instruções da mensagem deixam de estar disponíveis, as imagens visuais ajudam a compreender a informação e podem ser consultadas sempre que necessário (Lima, 2012).

Estes suportes visuais também ajudam na estruturação da rotina diária e na prévia preparação para os momentos que vão decorrer ao longo do dia, aliviando assim o nível de ansiedade do aluno (Lima, 2012).

Estas imagens podem ainda ser usadas para clarificar conceitos, elaborar histórias sociais e para definir expectativas comportamentais de eventuais situações (Deris & Carlo, 2013).

PARTE II: PLANO DE INTERVENÇÃO

CAPÍTULO 4: CONTEXTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

4.1. Caracterização da aluna

No sentido de reunir diversas informações em torno da Ana, foi construído um memorando que demonstra o seu percurso escolar e também terapêutico. O mesmo pode ser consultado dos anexos 8 ao 19.

A Ana possui uma história atípica e desajustada da realidade existente nos dias de hoje em sociedades que reconhecem os direitos humanos. Nascida na Albânia do Kosovo, no 1º de Outubro de 2005, a segunda filha de uma família de 4 irmãos manifestou um desenvolvimento normal até aos dois anos de idade (aproximadamente).

Segundo os relatos da mãe, de um dia para o outro deixou de dizer as poucas palavras que já dizia e alienou-se do mundo. O irmão (Rui) que nasceu dois anos depois, sofreu o mesmo problema. Segundo relatos da mãe, já falava fluentemente quando, assim como a Ana, de um dia para o outro, perdeu grande parte das suas competências comunicativas, fechando-se nele mesmo. (vide anexos 8, 10, 28)

Segundo os relatos da família, a Albânia do Kosovo não possuía estruturas adequadas para responder às necessidades das crianças pelo que os pais decidiram partir para a Suíça em busca de um diagnóstico e tratamento.

Atualmente a família vive com dois filhos na cidade de Lausanne que se encontra aproximadamente a 17km da Fundação Perceval. A menina dorme na fundação três noites por semana (Segunda, Terça e Quinta) e nas restantes em casa dos pais.

Esta foi uma medida proposta pelos médicos no sentido de ajudar as crianças a adotar comportamentos adequados e possibilitar algum repouso à família. (vide anexo 9).

A única informação que nos foi fornecida foi que a criança não possuía qualquer vivência escolar, não tendo por essa razão documentos de referência. (vide anexo 28)

A Ana chegou à fundação Perceval com o seu irmão depois de uma sinalização feita ao SPJ e ao SESAF.

Os relatos iniciais caracterizavam as duas crianças como não possuindo quaisquer hábitos de educação moral, social, portadoras de acentuados problemas de comunicação, pouca autonomia, comportamentos difíceis e sem perfil para integrarem um grupo organizado e estruturado uma vez que nunca tinham vivenciado

uma experiência no seio de uma instituição de ensino. Segundo a mãe, em casa falavam francês para que as crianças se comesçassem a familiarizar-se com a língua mas eles não manifestavam qualquer sinal de compreensão.

Como resposta ao perfil desenhado e o pedido de que fossem integrados de urgência, foi criada numa pequena divisão num dos internatos, à qual designámos de “casa-escola”, onde as crianças passaram dois meses (Maio e Junho) a aprender pequenas rotinas, regras, contacto com grupos escolares esporadicamente, com o objetivo de se ambientarem ao novo contexto e preparem para o ano escolar seguinte.

A Ana foi uma das alunas que fez parte da turma de integração de Agosto de 2014 a Julho de 2016. No primeiro ano, ainda não lhe havia sido diagnosticado a PEA, e existiam ainda algumas incertezas face ao diagnóstico. Quando chegou a única palavra que dizia era “não”. Manifestava uma fixação algo desmesurada por dinossauros, todos os dias trazia para a escola um número elevado de bonecos (inicialmente cerca de 40 na mochila e 5 ou 6 na mão e no ultimo ano. Devido à frequência com que transportava todos animais de plástico, a Ana não fazia uso do braço esquerdo e mesmo quando os seus bonecos não se encontram junto a ela, o braço permanecia como que paralisado sem presença de movimento. Tarefas como puxar o fecho das calças, descalçar-se ou pegar algum objeto eram feitas única e exclusivamente com a mão direita.

Foi apenas no final de 2015, que o diagnóstico de PEA se oficializou e que a implementação de modelos de intervenção se mostrou mais pertinente.. Relativamente à aluna mesmo não tendo sido aplicados métodos de intervenção para as PEA, no primeiro ano de escolaridade, fizeram-se notórios progressos. Apesar de atípico no que respeita ao ensino de conteúdo escolar, foi possível ajudar a aluna a adquirir hábitos como: aprender a sentar-se e manter uma postura apropriada em sala de aula, aprender hábitos de educação (maneira de comer, pedir, agradecer, respeitar os momentos de histórias, manter-se em silencio), gerir as fugas, reagir adequadamente à frustração, gerenciar o número de objetos transicionais que a acompanhavam todos os dias, anular comportamentos de automutilação e não menos importante, fornecer tratamentos de saúde dentária, uma vez que possuía os dentes muito estragados que lhe provocavam crises de choro compulsivo. Após termos obtido financiamento, a aluna foi sujeita a demorados tratamentos dentários, mas

que, quando terminados deram de imediato os seus frutos uma vez que a Ana nunca mais desencadeou crises daquela natureza. Também se verificou uma mudança de comportamento no final do mês de Maio de 2015, quando a Ana chegou à escola com os seus novos óculos. Ela mesmo se manifestava impressionada olhando fixamente para um objeto à distância, retirando os óculos dos olhos e recolocando para comparar o nível de visão. Tornou-se mais calma nos momentos de conto de histórias ou de exploração de imagens, levantando-se menos vezes.

4.2. Caracterização da Turma

Na Fundação supracitada, os alunos são agrupados segundo a sua idade cronológica independentemente do diagnóstico clínico que apresentam. No entanto, dada a falta de informação relativa ao perfil funcional e comportamental de alguns alunos admitidos em Agosto do ano de 2014, a fundação decidiu criar uma turma de Integração constituída por cinco alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos com quadros clínicos diferenciados, cujo objetivo era delinear o perfil funcional de cada aluno e, posteriormente, encaminha-los ou para um projeto educativo adequado.

No ano de 2015-2016 a turma de Integração manteve-se com quatro dos primeiros cinco alunos que havia admitido no ano anterior e foi integrada uma nova aluna.

A turma ficou composta por cinco alunos, um professor de E.E., um Educador Social e um terceiro Educador rotativo para que ao ter dois educadores, o professor pudesse trabalhar num regime de 1 para 1 ou 1 para 2.

A segunda razão que suporta o aparente e elevado número de colegas necessários na sala de aula reside na problemática dos alunos sendo ela: Um aluno de nove anos com Síndrome de Angelman, uma aluna de 11 anos com atraso global do desenvolvimento cognitivo e motor, um aluno de 12 anos com diagnóstico de psicose infantil grave, um aluno de 7 anos sem qualquer diagnóstico médico mas com graves problemas familiares, e uma aluna de 10 anos com PEA (que no início do ano letivo de 2015 -2016, ainda não possuía diagnóstico oficial).

A turma possui um horário semanal (vide anexo 2), constituído por diversas atividades tais como momentos de aprendizagem de conteúdo escolar designadas de “période”, aprendizagem em pequenos grupos “travail en groupes” e apoio individual

designado por “soutien individuel”. Neste horário existem ainda atividades de desenvolvimento motor e artístico como dança, trabalhos manuais, ginástica, motricidade, música, supervisionadas por professores da respetiva área.

O momento de apoio individual (soutien individuel), é desenvolvido com a professora titular. Estes momentos foram uma imposição da docente ao perceber que cada aluno necessitava de reforçar competências específicas, que em ambiente de grande grupo não lhe eram permitidas adquirir.

Cada aluno possui uma responsável de caso que se ocupa de gerir e estabelecer contacto entre a equipa que trabalha em torno do aluno. Essa equipa é constituída pelos pais ou cuidadores, terapeutas médicos, professor de E.E., entre outros.

A fundação possui uma equipa médica/terapêutica que coloca ao serviço das crianças diversas terapias tais como; terapia da fala, psicomotricidade, psicoterapia, massagem, fisioterapia, fisioterapia em meio aquático, musicoterapia, zooterapia, pintura terapêutica, dança, terapia com cavalos, entre outras.

Dado o número elevado de alunos, a fundação optou por um sistema de rotatividade em que os alunos usufruem de três meses de determinada terapia e passado esse trimestre é dada a oportunidade a outro aluno de usufruir da mesma.

4.3. Caracterização da Escola

A Fundação onde o plano de intervenção foi desenvolvido situa-se em St. Prex, uma aldeia pertencente ao distrito de Morges no cantão de Vaud, com cerca de 5768 habitantes (Vaud C. , 2015).

A Fundação foi criada em 1967, que embora privada, é legitimada pelo estado como de utilidade pública. Trata-se de uma fundação destinada a crianças e adultos portadores de deficiência independentemente da sua origem, meio social ou religião. Com aproximadamente 100 alunos e mais de 300 colaboradores, a fundação possui internatos, escolas, ateliers de formação e de trabalho, assim como, um sector médico/terapêutico que tem como objetivo o de oferecer aos residentes condições de vida que favoreçam o seu desenvolvimento pessoal, permitindo-lhes ocupar um lugar relevante na sociedade. (Perceval, 2016)

4.4.Caracterização do contexto pedagógico

4.4.1.Confederação Suíça

Com uma população de 7,8 milhões de habitantes a Confederação Suíça, ou como oficialmente é designada, Confederação Helvética, apresenta-se como um país sem costa marítima, cujo território é dividido geograficamente entre o Jura, Planalto Suíço e os Alpes, somando uma área de 41285 km².

A Suíça, à semelhança de outros países federais, é constituída por 26 estados autónomos em que cada um deles dispõe de autonomia própria. Segundo a constituição federal, estes estados são designados cantões independentes e soberanos. Os cantões (oficialmente designados como membros da Federação Helvética) podem criar as suas leis de modo a que essas leis não interfiram nos outros cantões. Tal como a nível nacional, cada cantão tem a sua constituição, as suas regras, os seus estatutos, etc. Todos os cantões têm o seu parlamento o que reforça as suas autonomias. Dado que cada cantão é diferente a nível, territorial, populacional e económico, é normal que as regras diverjam de um para outro (Suisse, Le portail du gouvernement suisse, 2016)

A Suíça é constituída por quatro principais regiões linguísticas e culturais: alemão, francês, italiano e romanche. Por conseguinte, os suíços não formam uma nação no sentido de uma identidade comum étnica ou linguística. (Suisse, Le portail du gouvernement suisse, 2016)

Zurique é a cidade mais povoada do país, com cerca de 350.000 habitantes, seguida por Genebra (180 mil), Basileia (164 mil) e Berna, a capital (122 mil). (Vaud C. , 2015)

4.4.2.Cantão de Vaud

O cantão de Vaud ocupa a maior parte do Oeste da Suíça, tratando-se do terceiro cantão com maior densidade populacional da Suíça contanto com 767497 habitantes no final do ano de 2015. (Vaud C. , 2015)

No cantão de Vaud a língua oficial é o Francês sendo Lausanne a principal cidade do cantão.

4.4.3. Caracterização do Sistema de Ensino do Cantão de Vaud

A Escola obrigatória do cantão de Vaud foi alvo de importantes alterações desde 2013, dois anos depois de a população aprovar a reforma proposta pelo conselho de estado e pelo parlamento do cantão.

A 4 de Setembro de 2011, a população aceitou, a Lei do Ensino Obrigatório (LEO) que substituiu a Lei Escolar do 14 de Junho de 1984.

Com a instauração desta nova lei escolar, a numeração dos anos da escola obrigatória foi modificada sendo designada de HARMOS.

O pré-escolar e primeiro ciclo são a partir de agora 1 a 8 (1H a 8H), e os de grau de secundária são do 9 ao 11 (9H a 11H).

O sistema escolar é dividido em duas partes: o grau primário, que compreende o ciclo primário (escola primária destinado a todas as crianças que possuam 4 anos a 31 de Julho), e um segundo ciclo primário ao qual segue o grau secundário I. O grau primário dura 8 anos e o grau secundário dura 3 anos. As turmas de “conexão” e de “recuperação” tem a duração de um ano suplementar. Estas turmas só existem em contexto de secundário. (vide anexo3)

O ciclo 3 é destinado a crianças dos 12 aos 15 anos compreendendo os níveis 9S ao 11S. Este ciclo compreende duas vias sendo elas a via “pré-gymnasiale”, (VP) e a via “général”, (VG) caracterizadas por uma grande flexibilidade em função das capacidades dos alunos dando-lhes a partir daqui a “possibilidade” de seguirem uma via profissional ou de integrarem uma turma de “conexão” para a via “gymnasiale” via esta correspondente ao ensino secundário em Portugal.

No fim de determinados níveis de escolaridade são desenvolvidas provas cantonais dando valores indicativos para que via os alunos deverão prosseguir.

4.4.4. Caracterização do Ensino Especial no Cantão de Vaud

O Ensino Especial do Cantão de Vaud é organizado em três estruturas que funcionam em conjunto ainda que com missões distintas, são elas, o Serviço de Ensino Especial (Office de L’enseignement Spécialisé, OES), o Serviço de Autorização e Vigilância dos Lugares de Inserção (Service d’autorisation et de surveillance des lieux de placement, SASLP), e o Serviço de Ensino Especial e Apoio à Formação no Cantão

de Vaud, (Service de l'enseignement spécialisé et d'appui à la formation, SESAF)

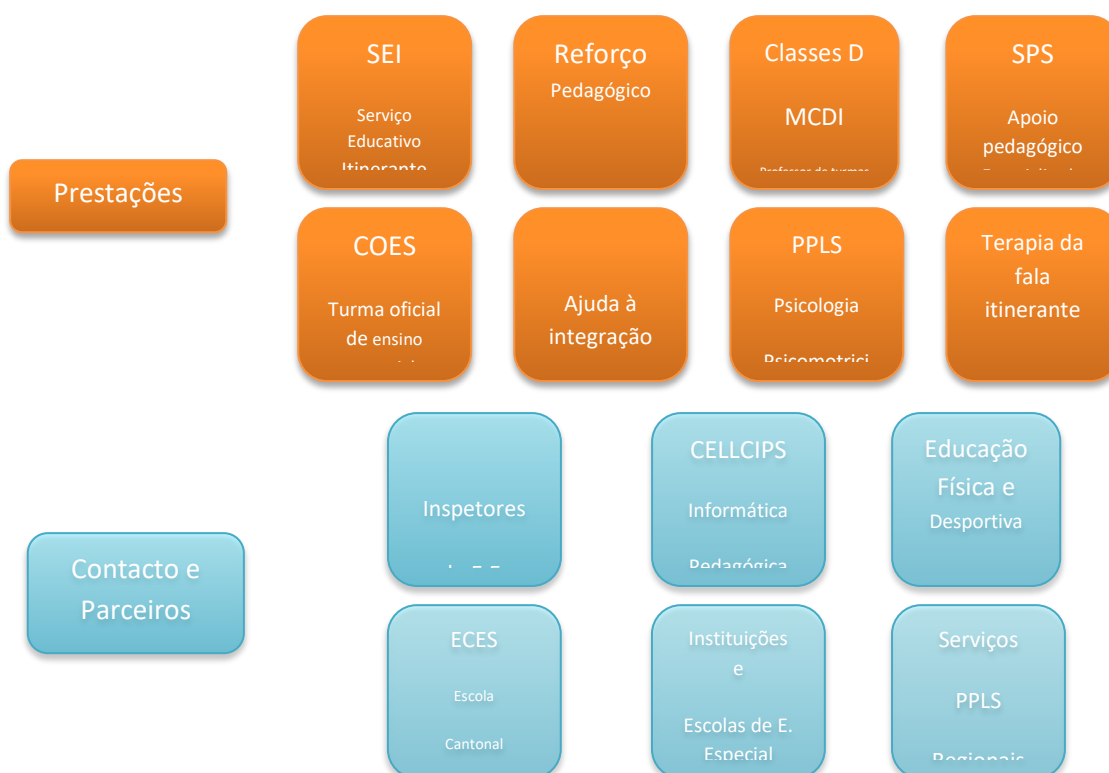
O OES tem como missão a de fornecer apoio financeiro, assegurar a correta gestão de turmas de E.E. e colaboração com as direções dos estabelecimentos de ensino e com o Serviço de Proteção de Menores (Service Protection Jeunesse, SPJ). Este serviço tem ainda por missão o apoio à integração de alunos que necessitem de E.E. quando já integrados em escolas públicas.

O SASLP tem como missão autorizar e vigiar os meios de acolhimento das crianças, sejam eles familiares ou institucionais.

O SESAF aconselha as famílias no que respeita à orientação das crianças em regime de E.E, seja esta para turmas de desenvolvimento em contexto público como para instituições destinadas para crianças deficientes.

4.4.5. Pedagogia Especializada

No cantão de Vaud a Pedagogia Especializada, como aqui é designada, reagrupa as prestações destinadas aos alunos e crianças que encontram dificuldades no seu percurso escolar e também os alunos portadores de deficiência. Estas prestações dependem do SESAF.



Quadro 3: Prestações fornecidas pelo SESAF, (DGEO, 2016)

4.4.6. Instituições, Escolas e Turmas oficiais do Ensino Especial

As instituições de E.E. acolhem alunos aos quais o estado exige uma formação particular, devido a uma doença ou deficiência mental, física, psíquica, sensorial ou instrumental.

Estas instituições de E.E. trabalham com o objetivo de favorecer a autonomia, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da personalidade e a abertura ao outro, com vista à melhoria da integração social possível para estas crianças.

Um grande número de instituições e escolas de E.E. foram criadas e desenvolvidas sobre iniciativa de fundações, e reconhecidas como utilidade pública. A este título, elas são financiadas pelo cantão e pela confederação.

O SESAF e o Serviço de E.E. exercem vigilância destas escolas e asseguram a coordenação ao nível cantonal. Todas as escolas do E.E. fazem parte do dispositivo escolar sendo regidas pela lei do ensino especial e pela lei escolar do cantão.

4.4.7. Lei do Ensino Especial do Cantão de Vaud

O cantão de Vaud foi regido até ao primeiro de Setembro de 2015, pela lei do 25 de Maio de 1977 sobre o ensino especial.

A nova lei, instituída no 1º de Setembro de 2015, veio aperfeiçoar a qualidade das prestações, introduzindo a intervenção precoce e colocando-a como uma prestação direta, ao alcance de assim como o ensino especial, a psicologia a terapia da fala e a psicomotricidade. Clarifica também a formação exigida para trabalhar no E.E. No entanto, ainda não consta na presente lei, uma alínea sobre a importância da escola inclusiva ou a necessidade de adequar estruturas educativas a determinados alunos.

4.4.8. Breve comparação entre a realidade escolar Suíça e a Portuguesa no caso de crianças com PEA

No cantão de Vaud, as crianças começam a escolaridade obrigatória aos 4 anos. É nesse período que por vezes decorrem sinalizações da PEA, quando estas são mais evidentes. Os pais possuem a total decisão quanto ao futuro educativo da criança, no entanto quando se trata de alunos com PEA, no presente cantão, os pais são aconselhados a direcionar os seus filhos para instituições especializadas para crianças

autistas, essas mesmas dotadas recursos físicos e humanos especializados e focados a 100% no desenvolvimento das competências dos alunos tendo uma consciência aprofundada das necessidades e características do público com PEA.

Se os pais decidem que a criança se mantém no regime publico, o estado oferece como solução a integração destas crianças numa turma regular, onde possuem durante o horário semanal horas de apoio com uma professora de E. Especial itinerante onde reforçam determinadas competências escolares. Numa turma de ensino regular as crianças com PEA, são obrigadas a acompanhar o programa escolar. A segunda solução do estado é, para situações inconclusivas em que existem sinalizações mas que se poderão eventualmente reintegrar turmas regulares, as turmas COES que visam trabalhar competências específicas de alunos durante no máximo de dois ou três anos e posteriormente ou integra-los em turmas regulares ou sugerir-lhes instituições. Estas turmas, existentes em alguns agrupamentos (ainda que muito poucos) consistem em turmas reduzidas normalmente constituídas por dois professores de E.Especial, focados em trabalhar competências específicas respeitando o ritmo dos alunos e não o ritmo do programa escolar. Não existem salas TEACCH como em Portugal, mas muitas delas utilizam técnicas de estruturação dos espaços e de trabalho semelhantes.

4.5.Formulação do problema

Através análise do Projeto Pedagógico Individual (PPI assim designado no sistema escolar Suíço) da aluna e do relatório final do ano anterior, a equipa multidisciplinar constatou uma necessidade que desencadeou a formulação do nosso problema: a fraca motivação para os momentos de aprendizagem em grupo, a quase inexistente interação social entre o aluno e os adultos, o apego enorme aos seus dinossauros de plástico, problemas de comunicação, mas uma relevante capacidade de memorizar conteúdos e uma boa dinâmica de trabalho escolar quando motivada, obrigam a equipa multidisciplinar a procurar instrumentos que facilitem e potenciem a aprendizagem da aluna.

Esta informação foi confirmada por todos os dados recolhidos, através de diversas fontes, antes de implementarmos o plano de intervenção.

4.6. Definição de objetivos gerais e específicos

Perante o problema, anteriormente referido, surgiu a necessidade de implementarmos um plano de intervenção, assente no desenvolvimento de instrumentos potenciadores do desenvolvimento social e comunicativo da criança com PEA, com os seguintes objetivos gerais: i. promover o desenvolvimento das relações interpessoais da criança com PEA; ii. promover o desenvolvimento de competências comunicativas na aluna com PEA.

Com base nos referidos objetivos, definimos os seguintes objetivos específicos: i. promover momentos de aprendizagem aprazíveis para a aluna; ii. ajudar a aluna a sentir-se protegida e compreendida no ambiente escolar; iii. oferecer à aluna diferentes possibilidades de aprendizagem da linguagem oral, escrita.

4.7. Projeto de Intervenção e Justificação Metodológica

O projeto que se apresenta, foi implementado pela professora titular da turma onde a aluna faz parte com vista a promover os objetivos gerais e específicos referidos no alínea anterior.

Tratou-se de um projeto que decorreu ao longo do ano letivo de 2015-2016 com o envolvimento dos encarregados de educação, responsável de caso e indiretamente com outros intervenientes da comunidade escolar.

A organização e implementação do projeto teve em conta as necessidades específicas da aluna bem como as orientações de literatura nacional e internacional.

Este projeto de intervenção foi operacionalizado de acordo com alguns dos princípios da metodologia de estudo de caso, ao terem sido utilizadas no projeto técnicas de recolha de dados presentes nessa mesma metodologia.

Merriam (1988) citado por Bogdan & Biklen (1994, p. 89) define que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo”, cujo objetivo, é, na perspetiva de Gomez et colaboradores (1996, p. 99) citado em Coutinho 2014, p.337) « explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar ».

Como referem Yin (1994), Punch (1998) e Gomez, Flores e Jimènez (1996), citados

por Coutinho (2014, p. 335), “no estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o ‘caso’ (...) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados”.

Desta forma, o Estudo de Caso é “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (...) que permite a recolha de informação diversificada a respeito do caso em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal & Correia, 1995, p.23).

O projeto consistiu na análise de documentos, na observação direta, na análise e reflexão e não limitando o projeto à observação e descrição foi desenvolvida uma intervenção visando alterações e mudanças para problemática inicialmente descrita.

4.8. Instrumentos/técnicas de recolha de dados

Para o presente projeto de Intervenção consideramos necessário fazer alusão a determinadas técnicas de recolha de dados, também elas presentes na metodologia de estudo de caso que, de acordo com Yin, (2009), a possibilidade de utilizar diversas fontes de evidência é um ponto forte na escolha desta metodologia de investigação.

Foram utilizados instrumentos/técnicas de recolha de dados sendo eles: análise de documentos, observação, a construção de um memorando ao longo do projeto assim como grelhas de observação com uma componente de análise e reflexão que integraram o diário de bordo.

Para além das técnicas anteriormente referidas, também recolhemos registos informais através da observação, bem como dos vários intervenientes educativos.

4.8.1. Análise de documentos

No presente estudo, foi obrigatório recolher o máximo de informações escritas necessárias no sentido de caracterizar o percurso escolar da aluna, conhecer hábitos da mesma, delinear o seu percurso terapêutico desde os sinais de alerta até ao diagnóstico, testemunhos da família assim como de outros intervenientes. Foi ainda necessário recorrer à análise de documentos para efetuar todo o processo inerente à revisão da literatura e também para caracterizar a realidade pedagógica através da consulta dos documentos institucionais.

4.8.2. Observação

Segundo Yin (2010), “como o estudo de caso deve ocorrer no ambiente natural do “caso”, a observação direta está implícita neste tipo de estudo, pois, como referem Quivy e Campenhoudt (2008, p. 164), “a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”.

No nosso Projeto a observação direta ocorreu antes, durante, após a intervenção, sendo que a informação foi registada de forma descritiva. Durante o plano de intervenção, através da observação direta, preenchemos, em cada sessão, uma grelha de observação.

4.8.3. Diário de bordo

Na perspetiva de Coutinho (2015), o diário de bordo constitui um dos principais instrumentos de estudo de caso. O diário de bordo tem como objetivo ser o instrumento onde o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan e Biklen (1994,p.150) referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. O diário de bordo representa não só uma fonte importante de dados mas também permite apoiar o investigador no desenvolvimento do estudo”.

4.9. Plano de Intervenção

Considerados os documentos analisados, a entrevista aos E. de Educação e a reflexão relativa aos projetos pela equipa multidisciplinar no início do ano letivo, foi tempo de refletir as metodologias de intervenção em relação à aluna e avaliar o que estava ou não a permitir resultados positivos e evolução escolar (vide anexo)

Os objetivos gerais do projeto foram: i) promover o desenvolvimento das relações interpessoais da criança com PEA; ii) promover o desenvolvimento de competências comunicativas na aluna com PEA.

Os objetivos específicos foram: i) promover momentos de aprendizagem prazerosos para a aluna ; ii) ajudar a aluna a sentir-se segura no ambiente escolar ; iii) oferecer à aluna diferentes possibilidades de aprendizagem da linguagem oral e escrita;

Foi utilizado um momento durante a semana, inicialmente destinado ao apoio individual, para implementar o projeto. A Ana usufruiu desse momento às terças-feiras das 10h00 às 11h00 da manhã.

Nesse momento saíamos da sala de aula e entrávamos na sala de aula ao lado, consagrada especificamente para o desenvolvimento de apoio individual. Trata-se de uma sala de aula muito espaçosa, com um quadro, quatro mesas e cinco cadeiras, armários encastrados nas paredes, com muita luminosidade mas desprovida de quaisquer materiais escolares ou informações nas paredes para evitar a dispersão dos alunos.

Antes de encaminhar a Ana para a sala, o espaço era preparado e colocados os materiais por ordem de atividade através de números que colocava sobre as mesmas (1,2,3). Geralmente, as atividades eram totalmente estruturadas para evitar distrações e aumentar o foco de concentração da Ana. A aluna podia desenvolver atividades escolares (pequenas fichas de trabalho de grafismo, desenho de formas, números, contagens) assim como, atividades de desenvolvimento da motricidade fina por um período de 45 minutos sem pausa. O objetivo era treinar todas as competências possíveis mesmo que esta não me facultasse feedbacks relativamente às suas aprendizagens.

Desde o início de Dezembro até ao fim do mês de Janeiro, a aluna passou por uma série de episódios que a levaram a uma regressão relativamente ao seu comportamento e maneira de estar em grupo. A Ana faltou à escola durante grande parte do mês de Dezembro por estar doente. Ao regressar no início do mês de Janeiro a aluna manifestava um comportamento bastante diferente do habitual. Manifestava crises de choro, angústia, comportamentos violentos, voltava a fazer as suas necessidades fisiológicas no chão e frente de todo o grupo, quando o seu nível de desespero se intensificava, voltou a adotar mais bonecos transicionais e recusava-se totalmente em colaborar em toda e qualquer tarefa escolar. A aluna que antes dizia não, quando não pretendia realizar uma tarefa, agora à mínima solicitação respondia com gritos e crises de comportamento. (vide anexo 28).

Por essa razão, foi necessário repensar a estrutura e metodologia utilizada nos momentos de ensino e aprendizagem e também repensar os objetivos definidos no início do ano. Em reunião multidisciplinar concordou-se em priorizar o

desenvolvimento dos objetivos motivacionais na expectativa de que readquirindo a motivação e melhorando os vínculos professor/aluna, esta voltaria a encaminhar-se para as aprendizagens.

De técnicas de ensino o mais estruturadas possível, pensadas à luz da metodologia TEACCH e até algumas pistas dadas pelo modelo ABA, foi necessário reinvestir no estudo de outras estratégias.

A pesquisa em torno das Novas Tecnologias foi intensiva mas nenhuma respondia verdadeiramente ao meu objetivo. Era desejável motivar a aluna, oferecendo-lhe algo que ela gostasse muito e que isso funcionasse como um reforço, mas mediante a interação direta com um adulto e não com um ecrã. Esta intenção partiu do receio de que a aluna se fixasse demasiado no dispositivo e não na atividade ou na pessoa. Por essa razão, e dado que não existia nenhuma aplicação (App) que respondesse à minha necessidade, decidimos criar uma em conjunto com um colega informático que possuía algum tempo disponível (vide anexo 6). Esta App, concebida para o sistema operativo Android, era ativada num smartphone ou num Tablet destinava-se a reforçar um elogio que fazia à aluna depois de uma tarefa bem desempenhada oferecendo-lhe algo que ela adora como por exemplo um “rosnar” de dinossauro. Pelas características da aluna, esperava-se que a App trouxesse resultados positivos. Dessa forma, em Fevereiro de 2016 estava criada a versão experimental *da Autism Social Play* (vide anexos 20, 21) que imediatamente foi testada nas aulas de trabalho individual.

Para grande surpresa da equipa, a resposta à App foi imediata e positiva, sendo que aquando da terceira utilização, ao apontar para o seu programa, explicando que era o momento de trabalharmos individualmente ela reproduziu o “rosnar do dinossauro” fazendo uma “carantonha” e posicionando as mãos como se de garras se tratassem. Foram apenas necessárias quatro utilizações para que a aluna alterasse o seu comportamento face ao trabalho individual.

Numa segunda etapa, foi necessário repensar o modelo de intervenção que até à data era extremamente estruturado e preparado.

Após refletirmos em conjunto, e questionada a verdadeira necessidade de estruturação das tarefas, surgiu a ideia de recorrer ao método DIR_Floortime, uma vez que a aluna apresentava características que indiciavam ser ajustadas a este tipo

de abordagem. Para responder a essa necessidade, foi desenvolvido o curso DIR_Floortime – Professional Course. A formação constituída por doze módulos e um exame final, consistiu inicialmente num conhecimento do modelo, a compreensão das etapas de desenvolvimento emocional e como deverão ser avaliadas à luz do DIR, o estudo de casos concretos através da análise de filmes, assim como um conjunto de pistas para a avaliação da criança e prática do modelo no terreno.

Desde o início da reformulação da metodologia de trabalho, elaborado segundo os princípios do Dir_Floortime a Ana nunca mais necessitou da App.

Com base no modelo que foi sendo estudado e implementado em simultâneo, foram organizadas as intervenções, estabelecidas apenas as datas, pois numa primeira fase as sessões não se pretendiam estruturadas. Foram somente colocados à disposição da Ana, diversos materiais, dos quais um tabuleiro com areia, puzzles, letras em madeira, algumas fichas de trabalho, e a porta da sala de aula aberta.

O trabalho consistiu na observação e na descrição oral dos objetos em que tocava. Em cada sessão a Ana deixadas pistas de vocabulário que conhecia e a função do professor era pegar nessas pistas e desenvolver na sessão seguinte.

A Ana tornou-se autora das suas aprendizagens, pois era ela quem escolhia o tema, percebeu que escrevendo uma palavra, o adulto compreendia e desenvolvia num sentido que a aluna demonstrava apreciar. Ao longo de todas as sessões foi verificado um crescente envolvimento, interesse e participação ao ponto de ter feito com que o professor se sentisse mero expectadores no seu processo de aprendizagem.

A cada sessão a aluna escrevia novas palavras ou utilizava palavras exploradas na sessão anterior através de pequenas letras de madeira chegando a nos mostrar que reconhecia muitas palavras e sabia utiliza-las no devido contexto.

Esta hora semanal foi fundamental para que a Ana também mostrasse possuir conhecimentos em outros domínios escolares. Mostrou-se mais predisposta à aprendizagem e até mais confiante na realização de tarefas autonomamente.

Ao longo do trabalho a equipa multidisciplinar foi observando progressos e apercebendo-se de que possuía mais conhecimentos do que os que nos conseguia transmitir. Essa percepção e verificação dos resultados, tornou a equipa mais

entusiasta e atenta, focada nos progressos da aluna e em mante-la neste estado emocional aparentemente mais calmo e feliz.

Informações retiradas da reunião com a família e com a responsável de caso, no momento em que se tomou a decisão de generalizar o método e partilhar o que se havia feito com a aluna, foi unânime a opinião de que a Ana tinha feito grandes progressos. A Ana não só desenvolveu capacidades ao nível da leitura e da escrita como em outros níveis de aprendizagem e na própria relação com os outros. O seu olhar, inicialmente alheio, era agora dirigido aos nossos olhos a cada vez que a chamávamos. Começou também a cumprimentar as pessoas com um abraço aquando da sua chegada pela manhã, imitando alguns companheiros que já o faziam.

Foi evidente que as metodologias de cariz mais estruturado se manifestaram eficazes mas apenas até um certo ponto. No momento em que foi necessário desenvolver outras competências, a aluna manifestou maior facilidade na utilização de outro tipo de modelos semiestruturados como o Floortime.

4.9.1 Procedimentos

O projeto iniciou-se em Agosto de 2015 sendo que a Intervenção se iniciou em Fevereiro de 2016 (vide anexos 4,5,6,7).

As datas inicialmente estabelecidas sugeriam o início da intervenção em Dezembro mas dada as faltas da aluna por motivos de doença e os problemas de comportamento que lhe seguiram no mês de Janeiro, todo o projeto se reconfigurou, tanto ao nível dos objetivos, como dos próprios instrumentos que se criaram para responder à situação específica.

O problema do projeto foi alvo de muita reflexão uma vez que a aluna demonstrava a necessidade de adquirir diversas competências, que não adquirira em parte devido a quase oito anos sem qualquer escolaridade. A Ana, ainda que apresentando muitas necessidades, manifestava em certos momentos, dinâmica de trabalho, concentração, e capacidade de memorizar alguns conteúdos escolares, sobretudo aqueles que demonstram ir ao encontro dos seus temas favoritos.

Não existem para esta aluna, programas de intervenção escolar ou educativa pré estabelecidos, existe antes de tudo, a necessidade de saber ser, saber estar e posteriormente saber fazer.

O grupo de trabalho assumiu como missão o desenvolvimento da comunicação, uma vez que, através da mesma, a aluna poderá aceder a todos os outros recursos ao longo da sua vida. Essa missão intensificou-se devido ao facto da aluna apenas ter usufruído de três meses de Terapia da Fala, onde, segundo a terapeuta aprendeu a identificar alguma imagens do PECS, apontando para as mesmas e recebendo o alimento ou objeto respetivo, o que na perspetiva da equipa não foi de todo suficiente para colmatar as necessidades da aluna.

Ao reacender a motivação pelos momento de trabalho, inicialmente através da Aplicação “Autism Social Play” investiu-se posteriormente na aprendizagem da linguagem oral e escrita com base no modelo DIR_Floortime) (vide anexo)

As sessões foram registadas em grelhas de observação, sendo que no final das sessões, dado o resultado observado, salientou-se a pertinência generalizar o modelo do modelo, transmitindo-o à equipa multidisciplinar, pais, e futura professora de E.E. em reuniões, e com a transmissão dos materiais utilizados, para que estes os conhecessem e aplicassem.

Passámos posteriormente à fase de reunir as informações, cruzar as mesmas e verificar as principais alterações no comportamento e nas aprendizagens da Ana, comparando com o quadro que se nos era apresentado no início do ano (vide anexos 29 e 30).

O plano foi sendo reajustado às necessidades da aluna e outros materiais foram sendo apresentados na tentativa de que a mesma pudesse evoluir na aquisição das competências a desenvolver.

CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Apresentação e análise dos resultados

No início deste Projeto de Intervenção formulámos o já referido problema: a fraca ou quase inexistente presença de comunicação oral ou escrita, bem como uma fraca motivação para o desenvolvimento de tarefas escolares. Chegando à meta final deste longo percurso é altura de refletirmos se foram encontradas soluções para o problema e se efetivamente nos foi possível de encontrar instrumentos que potenciam o desenvolvimento emocional e comunicativo da aluna com PEA.

5.1.2. Observações diretas antes e após a Intervenção

A observação direta constitui uma ferramenta fundamental enquanto professora titular.

São os registos de observação realizados, que possibilitam um acompanhamento coerente e reflexivo dos progressos e necessidades dos alunos. Foi também a partir destes registos, (que se poderão considerar como uma ferramenta de trabalho) que a cada sexta feira, era fornecido aos pais um resumo do desempenho do aluno ao longo da semana, assim como uma ferramenta que nos permitia manter a comunicação uma vez que estes também deixavam as suas questões e observações.

A observação foi efetuada, antes, durante e após a intervenção, sendo por essa razão, possível concluir, que após a implementação da intervenção, a aluna alterou comportamentos uma vez que não voltou a fazer crises ou fugas quando tarefas escolares lhe foram solicitadas.

Por outro lado, foi interessante verificar que a aluna nas últimas intervenções, quando chamada para o momento de trabalho individual, aclamava um « yes » fazendo com que outros colegas imitassem esse comportamento e até mudassem de atitude face ao momento de trabalho individual anteriormente bastante estigmatizado.

Analisando os registos recolhidos a partir das intervenções é possível constatar que a Ana obteve enormes progressos, uma vez que antes da intervenção não observávamos qualquer entusiasmo em desempenhar trabalhos escolares no momento de apoio individual. Outro progresso relevante foi a aluna se aperceber que se pretendia dizer ou mostrar algo, podia utilizar as letras para escrever, pois assim o adulto compreendia o que esta queria dizer. Ao desenvolver esta ação, manifestou

que compreendeu a 100% a intenção comunicativa do ato da escrita.

Um ponto crucial no projeto de intervenção, foi a decisão em aplicar pistas provenientes da metodologia Floortime. A observação da aluna e permitir-lhe que inicialmente decidisse o rumo da sua aprendizagem, permitiu ao professor a compreensão de especificidades da aluna propondo-lhe aprendizagens inteiramente ajustadas ao seu universo de interesses. O resultado não poderia ter sido melhor.

5.1.4. A Aplicação (App) *Autism Play Social*

Como estratégia de combate ao problema inicialmente identificado, que consistia da falta de motivação movida por uma total recusa em desenvolver atividades escolares, foi introduzida a App Autism Play Social nos momentos de trabalho individual.

Como referido na descrição da App, foi introduzido um reforço sonoro com a particularidade de estar relacionado com uma das maiores predileções da aluna: os dinossauros. O reforço sonoro, consistia portanto, num rosnar de dinossauro de cada vez que o aplicativo reconhecia uma expressão oral “très bien”.

Foi construída uma tabela de registo de observação especificamente para avaliar se existiria algum tipo evolução do comportamento como resultado deste reforço social. Foi também estipulado que a App apenas seria utilizada enquanto se revelasse pertinente para a obtenção do objetivo principal e que a intensidade do reforço utilizado em cada sessão seria variável para evitar fixações ou dependências.

Uma vez que a App foi concebida especialmente para a Ana focada nas suas características e os seus gostos pessoais, a App mostrou-se totalmente ajustada, tendo sido utilizada o número de vezes necessárias para que esta alterasse o seu comportamento face ao momento de trabalho e à aceitação da instrução dada pelo adulto.

Importa ainda referir que o reforço sonoro do “rosnar de dinossauro” se revelou ideal para lhe provocar curiosidade e desejo em obtê-lo.

Através da utilização da App, foi possível ajudar a aluna a modificar o comportamento, permitindo-lhe em consequência, prosseguir em direção ao desenvolvimento de competências comunicativas. (vide anexos 24 e 25).

5.1.5. O Modelo Dir_Floortime

Os objetivos gerais do projeto de intervenção eram promover o desenvolvimento das relações interpessoais da criança com PEA; ii. promover o desenvolvimento de competências comunicativas na aluna com PEA.

Os objetivos específicos eram: i. promover momentos de aprendizagem aprazíveis para a aluna; ii. ajudar a aluna a sentir-se protegida e compreendida no ambiente escolar; iii. oferecer à aluna diferentes possibilidades de aprendizagem da linguagem oral, escrita.

Como referido na parte I do presente projeto de Intervenção, o modelo DIR_Floortime tem como foco a compreensão dos interesses emocionais da criança ao mesmo tempo que a desafia a ir em direção a um maior domínio das capacidades sociais, emocionais e intelectuais.

O modelo propõe um conjunto de pistas visando principalmente o estabelecimento de círculos de comunicação simples e complexos afirmando serem impulsionadores da construção das diferentes etapas de desenvolvimento emocional.

O modelo, sugere que, tal como foi implementado no presente projeto de intervenção, o adulto, seja ele pai ou cuidador se deixe guiar pelos interesses da criança e defina um momento em que hajam condições espaciais e temporais para que ocorram estes momentos. Neste âmbito foi criado um espaço calmo, com estímulos necessários para a prática do modelo.

Um olhar atento e reflexivo foi depositado na aluna em cada uma das sessões. Através desta primeira pista dada pelo modelo de “se deixar guiar” foi-nos permitido compreender a existência de competências cognitivas sociais e até de interação que anteriormente não tinham sido possíveis de valorizar.

A metodologia Floortime utilizada através do DIR permitiu-nos atingir objetivos específicos inicialmente estipulados tais como a aluna se sentir protegida e compreendida no ambiente escolar assim como promover momentos de aprendizagem aprazíveis para a aluna.

Um terceiro objetivo específico foi adquirido através de uma segunda sugestão fornecida pelo modelo Floortime que consistiu na utilização de atividades semiestruturadas. Tendo como objetivo o desenvolvimento da comunicação oral e escrita da aluna, foi proposta a exploração de vocabulário do interesse da aluna, que se depreendeu da prática do Floortime, e foram propostas diversas formas de exploração desse mesmo vocabulário.

Cada sessão procurou partir de uma palavra que a aluna mostrava conhecer globalmente, que representava ou através de letras de madeira, ou escrevia na tabuleiro de areia ou no Tablet /PC e o adulto, como sugerido no modelo DIR_Floortime, explorava o máximo de interesses relacionados com essa palavra. Neste caso, a atividade pode considerar-se semiestruturada uma vez que ainda que lhe oferecendo a possibilidade de mostrar novos interesses, eram-lhe propostas sempre três atividades das quais uma delas era sempre de desenvolvimento sensorial (proposto também pelo modelo DIR_Floortime).

A utilização do modelo DIR_Floortime, permitiu-nos utilizar outras estratégias que possibilitaram a construção de uma relação de confiança entre professor e aluna, uma interação e o surgimento de um código comunicativo muito eficaz, fosse ele através da escrita, gestos (língua gestual), e palavras. Esta interação baseada na construção da relação e respeito pelos gostos da aluna, demonstrou ser importante para uma mudança de comportamento face à aprendizagem e feedback da mesma.

A intervenção preparada sob a base deste programa, permitiu à Ana mostrar as suas preferências e conhecimentos, que revelou já possuir (como por exemplo a escrita de diversas palavras globalmente), mas que não sabia como as partilhar. Este método de lhe dar a liberdade de mostrar o que queria fazer e o que sabia, permitiu numa primeira fase, fortificar a relação professor aluno assim como desenvolver um maior entusiasmo e envolvimento em todos os momentos de aprendizagem.

Com a intervenção desenvolvida concluímos que a aluna possui capacidades de memória visual e auditiva, possui intenção comunicativa e capacidades que se trabalhadas a permitirão de comunicar e se fazer compreender futuramente.

Utilizámos instrumentos de registo de observação em cada sessão sendo que na própria folha foi incluída uma breve análise que funcionou como diário de bordo.

(ver anexo 27)

Quando a aluna manifestou aceitar proposições, as sessões passaram de não estruturadas a semiestruturadas como acima referido. Dos passeios à quinta a Ana passou a entrar na sala de trabalho individual e esperar que lhe mostrasse as proposições para esse dia que sabia estarem relacionadas com alguma palavra que me havia dado a conhecer na sessão anterior. O seu gosto em mostrar palavras que conhecia engrenou uma dinâmica que se repetiu ao longo das intervenções, e de certa forma trouxe segurança à Ana e muito prazer pelas atividades. A dinâmica consistia em utilizar palavras fornecidas pela aluna e explorar um léxico de palavras em torno da mesma e desenvolver jogos ou atividades pedagógicas em torno desse vocabulário. As palavras eram escritas globalmente aproveitando a capacidade que a aluna havia anteriormente revelado em memorizar palavras. Esta manifestou capacidade de escrever palavras como joelho, ou morcego bebé, sozinha e (associando também gesto e som) quando as tinha apresentado somente uma vez na semana anterior, confirmando-se mais uma vez a pertinência deste método não para desenvolver a capacidade da memória mas para permitir à aluna de mostrar esta competência que já possuía. pela capacidade da aluna em identificar as palavras que haviam sido exploradas na semana anterior. Facilidades como associar palavras às imagens correspondentes, (por exemplo associar nomes de animais bebés à fotografia correspondente sem qualquer ajuda) generalizar as palavras em outras situações (por exemplo, ao dizer oralmente algumas partes do seu corpo quando estava no banho, segundo relatos da responsável de caso) foram também demonstradas ao longo das sessões.

Outro progresso visível a que assistimos ao mesmo tempo que aplicamos ao modelo Floortime consistiu na evolução do comportamento e postura face à aprendizagem nos momentos em grupo no qual se pode destacar :

- o interesse por momentos de conto (olhar atento, identificação de palavras que conhecidas ou parecidas presentes em histórias (ocorreu pegar num livro onde estava escrito a palavra urso, perna e garras, e a aluna ter vindo ao meu encontro, ter apontado para as palavras, e vocalizado o as mesmas (bêbê (bebé), uss (ours), iiffes (griffes));
- Sentar-se no lugar e ficar à espera que o professor lhe forneça a instrução do

que fazer ao invés de se levantar insistentemente, correr pela sala e gritar;

- vir ter com o adulto, tocar-lhe e solicitar a sua atenção, balbuciar, colocar as mãos na cintura mostrando-se indignada, ou até refilar balbuciando e vocalizando sons. foi também um progresso obtido a partir da implementação do método.

Com a aplicação do modelo depreendemos que para além da percepção de que aluna possuía competências cognitivas muito distintas e mais extensas daquelas que inicialmente aparentava, possuía ou desenvolveu, uma melhor capacidade de se exprimir emocionalmente que o que aparentava. Foi possível perceber essa competência através de algumas situações concretas que passamos a exemplificar:

- num passeio voltou para trás para ajudar a pessoa que estava a ter um contratempo (não conseguia subir uma rampa em terra e pediu que a Ana a puxasse);
- pelas manifestações de prazer através do grito “yes” quando lhe eram feitas propostas de atividades do seu agrado;
- A sua sensibilidade ao procurar alimentar todos os animais da quinta usando perspicazes estratégias para chegar àqueles que sabia ter restrições de aproximação (touros);
- o chorar a morte dos coelhos bebés ou outros animais;
- começou a escrever a palavra “mal” para explicar que tinha dores e escrever “sad” para dizer que estava triste e conseguia imitar expressões emocionais existentes em fotografia.

Mediante os consideráveis progressos ao nível da leitura de palavras (ver anexo 27) e da vocalização de outras, tornou-se importante a generalização do método aos pais, educadores e futuros professores uma vez que a equipa que iniciou o projeto, terminou as suas funções no seio da fundação no final do ano letivo.

Conhecendo o histórico da aluna e estando conscientes da importância de um trabalho coeso e consistente, conhecendo para além disso o risco de regressões, a decisão de partilhar a informação, não apenas com a futura mas também com toda a equipa de educadores, futura responsável de caso, pedopsiquiatra, psicóloga, terapeuta ocupacional, pais e até a irmã mais velha, efetuou-se no sentido de chegar ao maior número de pessoas e dota-las de meios para que se um dos intervenientes

não pudesse manter o projeto, outros saberiam o que fazer.

Os intervenientes mostraram-se muito interessados, não só por terem consciência da importância de uma boa passagem de testemunho como facilitador de um trabalho futuro, como também devido aos resultados evolutivos que foram observados por toda a comunidade escolar.

A generalização, foi feita através de:

- Partilha interna da *App Autism Play Social e explicação do funcionamento*
- Duas reuniões com a equipa multidisciplinar em que foram explicadas as linhas gerais do modelo e como foi adaptado à aluna;
- Uma reunião com os pais e irmã mais velha da Ana explicando o funcionamento do modelo;
- Uma reunião com a pedopsiquiatra onde foram expostos os resultados e explicado o modelo e sua implementação;
- Fornecidos materiais aos pais, futura responsável de caso e professora titular, tais como (letras de madeira) que foram um elemento importante no desenvolvimento da linguagem ao longo da aplicação do modelo;
- Cópia do memorando e registos de observação à professora titular;

5.1.6. Reuniões com os Encarregados de Educação

As reuniões com os pais constituíram um elemento que permitiu definir um ponto de partida para trabalhar com a aluna, dado que, no início não possuíamos quaisquer elementos que pudessem esclarecer em que situação se encontrava a aluna.

Da análise da primeira reunião feita aos Pais, até à última reunião que tivemos, as mudanças relativamente à visão do trabalho com a aluna foram muito significativas.

Desde o final do ano letivo de 2014-2015 que os pais demonstram sentir-se satisfeitos com o trabalho feito em torno da Ana, principalmente devido à diminuição da frequência de comportamentos desajustados, e também por alguns problemas de saúde que existiam se terem solucionado (a dentição, os óculos e o braço esquerdo que começou a ser utilizado).

No ano de 2015-2016, os mesmos revelam ter sentido progressos relativamente à compreensão da língua francesa, à intenção comunicativa da Ana (poder manifestar se concorda ou não) e também numa melhor tolerância à frustração sendo que

tipologia de crises que manifestava no início do ano letivo de 2014 praticamente se extinguiu.

5.1.7. Reuniões com a Responsável de Caso

A Ana conheceu quatro responsáveis de caso nos últimos dois anos. Dada a exigência da atividade, duas delas assumiram que o trabalho exigido se distanciava do perfil profissional que haviam tecido para elas e que a exigência as influenciava demasiado enquanto mães de crianças pequenas.

A última responsável de caso, apesar de se ter mantido no projeto durante todo o ano letivo 2015-2016, esteve sujeita a longos períodos de baixa médica, tendo por essa razão, segundo ela, sentido algumas dificuldades em acompanhar todo o projeto.

Ainda assim, a mesma refere que a Ana alterou significativamente o seu comportamento face à frustração, e que possui maior intenção comunicativa.

Segundo ela, o facto de comunicarmos a cada terça-feira e falarmos do que se tinha feito, ajudava a continuar a desenvolver algum vocabulário quando estavam juntas no internato e também possibilitou estar mais atenta a sinais de que tinha retido informação, fazendo o retorno posteriormente.

A responsável de caso afirma que o facto de ver todos os progressos na aluna, e entusiasmo neste projeto, fizeram com que toda a equipa se sentisse mais forte, capaz e mais coesa.

6.2. Discussão dos resultados

Chegando à meta final deste longo percurso é altura de refletirmos se encontramos soluções para o problema definido antes da intervenção que se tratavam da fraca motivação e envolvimento em atividades escolares manifestadas dos crises de choro e mesmo atitudes violentas.

Os meios utilizados foram os seguinte:

- Através da criação de um memorando onde foi reunida e analisada uma diversidade de documentos, foi-nos permitido delinear um pouco o perfil funcional da aluna.
- Através dos registos de observação e da criação de um diário de bordo como instrumento de avaliação foi-nos permitido compreender regressões e sobre

que competências nos deveríamos focar para resolver o que foi considerado um problema e um entrave ao desenvolvimento da aluna.

- A construção e implementação da App *Autism Play Social*, constituiu um reforço que se afigurou positivo devolvendo à aluna motivação, curiosidade e divertimento que de certa forma anulou a atitude repentina de fuga e cólera que demonstrava quando lhe era solicitada a participação numa atividade escolar fosse em ambiente de grupo, fosse em momento de trabalho individual. A App, usada em contexto individual, rapidamente trouxe os seus frutos e permitiu à aluna de transferir emoções negativas para curiosidade e divertimento.
- A utilização do modelo DIR_Floortime permitiu-nos fundamentar e obter estratégias para desenvolver círculos de comunicação, estratégias baseadas no respeito pelas características e predileções da aluna e o desenvolvimento da relação professor-aluno. Através da metodologia Floortime, atividades sensoriais e semiestruturadas, abriu-se um universo comunicativo sem precedentes.
- A generalização afim de permitir uma passagem de testemunho a todos os intervenientes escolares e familiares que possibilite a continuação da implementação do projeto de forma fundamentada evitando a estagnação regressões ou bloqueios na criança uma vez que se tratou de um projeto cujos resultados assumiram uma dimensão significativa na vida da criança, no que respeita à sua abertura ao mundo.

A triangulação dos resultados obtidos através dos meios que foram utilizados, indicam que, de facto, conseguimos concluir este projeto com sucesso, atingindo os objetivos a que nos propusemos. Foi um estudo pautado pela persistência, compreensão e sensibilização para o respeito pela aluna, realçando a importância de não nos fixarmos em modelos e crenças preestabelecidos, procurando sempre ultrapassar as barreiras do ego e da ousadia para aprendermos e questionarmos o que fazemos.

Ao analisar as observações dos Encarregados de Educação e da Responsável de Caso, que falou em nome de toda a equipa, conclui-se que o trabalho foi motivador e impulsionador de outro olhar sobre a própria aluna. O interesse demonstrado por

todos e a vontade de dar continuidade do projeto mesmo após a sua implementação é mais um elemento que comprova os progressos da Ana.

O vínculo, a comunicação e cumplicidade estabelecida entre a professora e a aluna no decorrer deste projeto, obtida graças aos instrumentos utilizados, foi, na perspetiva do grupo, a « engrenagem » que faltava para colocar o « sistema a trabalhar ».

Os resultados obtidos, não incluíram apenas a melhoria da motivação para as atividades escolares, mas também a abertura ao mundo comunicativo através da escrita de novas palavras, e um esforço notório em vocalizar palavras e expressões.

Uma mudança no que respeita à aceitação do “não” e a outras frustrações foi igualmente notória. Como se ao estabelecer uma relação emocional com a pessoa, compreendesse que o não, não significava que ela perderia algo que motivasse uma crise de choro. O choro, e os comportamentos de oposição foram substituídos pela expressão “après” (depois) em que a aluna compreendia que o que pedia, era possível, mas num outro momento. Esse esforço por reconhecer as necessidades da Ana, não lhe dando um “derradeiro” não, para certas solicitações, permitiram-na de serenar e evitar situações de ansiedade escusadas.

Pela interação que se estabelecera, foi possível compreender o desejo da aluna em mostrar o que conhecia, escrevendo e olhando para o adulto, à espera de um feedback do que lhe havia mostrado.

Com os resultados das aprendizagens, e a mudança de comportamento da aluna face ao trabalho e face às pessoas, podemos concluir que os resultados não podiam ter sido melhores nem os instrumentos tão eficazes.

No final do ano, todos os intervenientes do projeto foram felicitados pela Direção e pelo sector terapêutico. Fomos também presenteadas com um grande poema intitulado de: “Liberdade”, palavra esta que adquiriu imensos significados ao longo do projeto e cujos sentidos são facilmente compreendidos por todos os intervenientes do projeto.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

“Everybody has a heart that can be touched by something”

Naoki Higashida

A análise e discussão deste projeto põe em evidência a necessidade do professor de E. Especial reconhecer o seu papel não só no levantamento e resolução de problemas de crianças com o diagnóstico de PEA mas também intervir aplicando novas metodologias.

Assumir que cada criança é diferente é bastante fácil, mas coloca-se um desafio quando a palavra “diferença”, projeta no professor a necessidade de agir com profundidade para que cada aluno seja respeitado em relação a essa mesma diferença e desenvolva capacidades sejam elas motoras ou cognitivas.

O trabalho que foi efetuado com a Ana, exigiu muito tempo, dedicação e imposições de horário que só foram possíveis devido à flexibilidade da instituição e respeito pelas ideias apresentadas pela docente. No entanto, é necessário compreender que nem sempre existe esta flexibilidade e que muitas vezes, o professor nada pode fazer quando à rigidez de horários e de programas escolares que, em consequência, não permitem aos professores que estes desenvolvam determinados projetos.

Terminado o projeto e feita a reflexão acerca do mesmo, posso afirmar que a missão foi cumprida.

A Ana, foi apresentada como uma “criança selvagem”. Quando chegou à fundação trazia vestido um corpo pequeno, franzino acompanhado de desconfiança e olhos postos no chão. A aproximação à aluna demorou mais de um ano, ano este pautado de diversos contratempos e muita regulação de comportamentos difíceis e crises intensas. Vários colegas desistiram ao longo do percurso.

Este primeiro ano permitiu à menina aprender o que era uma escola, e o significava fazer parte de um grupo, situação que aos 10 anos de idade nunca tinha vivenciado. Este primeiro ano, também permitiu à docente a percepção de que por-de-trás das dificuldades de se relacionar com os seus pares, a menina nos dava pistas de que possuía muitos conhecimentos que não conseguia demonstrar através da

comunicação oral ou escrita.

Mediante a reflexão e a tomada de consciência de que era urgente dar à Ana ferramentas para que esta pudesse transmitir os seus conhecimentos, nasceu este projeto de intervenção.

A dificuldade de lidar com os comportamentos da aluna fez com que numa equipa multidisciplinar normalmente constituída por cerca de seis intervenientes, tenha conhecido diversas desistências, sendo que a professora titular de turma, quem implementou o projeto, fora a única constante, no universo escolar da aluna nos últimos dois anos, situação esta, bastante crítica quando se compreende a necessidade de um quadro estável quando se pretende que a criança com PEA, elimine comportamentos de ansiedade, e esteja disponível para aprender.

No final deste projeto, verificados os progressos obtidos através da APP Autism Social Play que consistiu um instrumento eficaz para devolver à aluna o interesse e curiosidade pelas aprendizagens escolares e posteriormente a proposição do desenvolvimento de competências comunicativas com base no modelo, DIR_Floortime, é possível afirmar que os objetivos foram cumpridos, não por sorte, mas pelo muito trabalho, tempo e persistência dedicado ao mesmo. Também a reflexão, o registo contínuo dos progressos e das regressões da aluna, a procura de conhecer mais sobre a perturbação, e muitos debates com a equipa multidisciplinar (e até alguns arrufos), se revelaram fundamentais para o resultado deste projeto

Ao longo deste ano, procurei responder às necessidades dos meus cinco alunos procurando fazer formação refletir e criar projetos consistentes e originais. Para responder às necessidades da Ana, foram frequentadas formações no sentido de aprofundar o conhecimento em ABA, DIR_Floortime, TEACCH, participámos em congressos, e em consequência, foi criada uma Aplicação e implementado o modelo que se configurou mais apropriado às características da aluna. Todos estes meios deram não só suporte e confiança no trabalho desenvolvido mas também o sentimento de que se se tivesse implementado mais cedo, possivelmente ter-se-iam verificado mais progressos

Os maiores entraves à realização da intervenção foram inicialmente a falta de colaboração por parte da equipa multidisciplinar (uma vez que muitos colegas estavam em baixa médica) e também a falta de contacto com a família, que durante o período de regressão da aluna estava também a enfrentar alguns problemas.

No que concerne à Ana, algumas características das suas predileções, também constituíram um grande entrave à realização da intervenção. Tendo como objetivo trabalhar a partir de palavras ou expressões que a Ana fornecia e mostrava já conhecer, deparei-me frequentemente com imagens e palavras dotadas de violência subentendida como por exemplo, nomes de batalhas entre animais, nomes de jogos de terror, imagens de animais com indicações de violência que deixavam algumas dúvidas de como aproveitar essas “preferências” para a conduzir ao desenvolvimento de competências comunicativas. Como pegar em preferências, na minha perspetiva antipedagógicas, e explora-las com a aluna ? Não estaria a ir contra a minha ética profissional ? A solução que encontrei foi de respeitar e aceitar sempre as proposições da Ana e conduzi-la para um universo menos violento e mais « útil » para o seu crescimento pessoal e desenvolvimento comunicativo.

Confesso que respeitar os gostos da aluna não foi nada fácil, mas que a decisão de assumir a total responsabilidade e defender as suas preferências foi o único meio para atingir os objetivos estabelecidos que vêm cumpridos.

Neste momento, congratulo-me com a minha atitude e assertividade nos momentos em que foi necessário expor à direção e equipa terapêutica as estratégias do projeto. Relato ainda que o respeito manifestado para com a aluna e o seu mundo, serviu de passaporte para que ela me mostrasse não só os seus gostos mas também outras capacidades de que desconhecia.

Um outro entrave, foi a exclusividade que a aluna manifestou não aceitando trabalhar acompanhada por outros professores ou educadores. Esta « dependência » alastrou-se para outros domínios sendo que acabei por ser chamada em diversas situações para resolver conflitos pois a equipa afirmava que bastava que ela reconhecesse a minha presença e lhe dissesse algo para que esta alterasse o seu comportamento de imediato. Este entrave pode ainda assim, permitir a conclusão de que é através da

vinculação e desenvolvimento de uma relação de confiança com alunos com PEA e do estabelecimento de círculos comunicativos que é possível permitir aprendizagens e mudanças de comportamento.

Para colmatar esse entrave, decidi generalizar o método junto dos pais e dos educadores, para que também eles pudessem não só continuar o trabalho com a Ana na minha ausência mas também eliminar os comportamentos desajustados.

Da experiência vivenciada, é possível afirmar que se demonstrou como um fator primordial a imposição junto da direção pedagógica da escola em incluir no meu horário no mínimo uma hora de trabalho individual com cada elemento da turma. Acrescento ainda, que sem esse tempo, não teria sido possível colocar o projeto em prática.

Deste projeto posso ainda revelar ter ganho mais confiança no que respeita à minha prática pedagógica junto de crianças com PEA.

Considero que os diversos modelos de Intervenção, mesmo que muito importantes e fundamentais, por vezes se podem revelar desajustados ou incompletos, sendo missão do professor a procura, pesquisa e reajuste de diferentes modelos afim de ir ao encontro das necessidades reais de cada aluno. Considero ainda que as novas tecnologias utilizadas no presente trabalho se mostraram um instrumento importante que permitiu alcançar resultados bastante positivos.

Concluo ainda que a qualidade da Intervenção não assenta somente nos instrumentos utilizados mas principalmente no tempo, persistência e consistência dedicados, sendo a relação de confiança professor-aluno, mediante esta experiência, o fator primordial para que a criança aceite seja qual for a sugestão.

Naoki Higashida, um jovem autista que aos 13 anos escreveu o livro “o que me faz pular”, refere que toda a gente possui um coração que poderá ser tocado através de algo”, já Antoine Saint Exupéry refere que “foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante”

É com essas frases que termino o presente projeto, deixando como sugestão para futuras investigações, a necessidade de compreender que tempos existem, no decurso de uma semana, para que professores de E.Especial possam trabalhar com os seus alunos em regime individual, e se não existem, refletir para essa necessidade.

Deixo ainda como sugestão a continuidade dos estudos sobre a importância do desenvolvimento da relação com crianças com PEA, como fator impulsionador da evolução da comunicação destas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliographie

- Almeida, A. (2013). *Psicomotricidade - Jogos Facilitadores de Aprendizagem*. Viseu.
- American Psychiatric Association,. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (éd. Fifth Edition). (A. P. Publishing, Éd.) Arlington.
- American Psychiatric Publishing. (2013). *American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed.* Arlington.
- Anderson, D., & et al. (2007). Patterns of growth in verbal abilities among children with autism spectrum disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychocoly* , 75 (4), 594.
- Attwood, T. (2000). *An Overview of Autism Spectrum Disorders*. Kansas: K.D. Buron & Wolfberg.
- Barton, M., Robins, D., Jasbar, D., Brennan, L., & Fein, D. (2014). Sensivity and Specificity of proposed DSM-5 criteria for Autism Spectrum Disorder in Toddlers. *Journal of Autism and Development Disorders* , 1184-1195.
- Bautista R.,. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Breinbauer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de ninos con necesidades especiales introduccuin al modelo DIR l terapia floortime e juego circular. . *Revista de la Asociacion de Psicoterapia Psicoanalitica de ninos y adolescentes* (11).
- Breinbuer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de ninos con necesidades especiales: Introduccion al Modelo DIR y la terapia Floortime o Juego Circular. *Revista de la Asociacion Peruana de Psicoterapia Psicoanalitica de Ninos y Adolescentes* (11).
- Caldeira, E., Pombo, J., Silva, L., Martins, F., & Bravo, P. (2003). Programa Clinico para o tratamento das perturbacoes da relaçaõ e da comunicaçaõ, baseado no modelo D.I.R. *Analise Psicologica* , 1 (21), 31-39.
- Conceição, I., Rasga, C., Miranda, N., & Vicente, A. (2016). Perspetivas da comunidade do autismo em relação à investigação em autismo Autism community perspectives on autism research. *Instituto_Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge Observações_ Boletim Epidemiológico* (nº16), 49.
- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2007). *Applied Behavior Analysis*. United States of America: Pearson Prentice Hall.

- Cordero, J., Greenspan, S., & al., e. (2006, Novembro 11). CDC/ICDL Collaboration Report on a Framework For Early Identification And Preventive Intervention of Emotional and Development Challenges. *ICDL Clinical Practice Guidelines* , pp. 1-51.
- Correia, M. (2014). *Autismo e atraso de desenvolvimento* (éd. Fundação Lord). (Lordelo, Éd.)
- Costa, M. (2010). *Criação de recursos digitais para crianças com Necessidades Educativas Especiais do Agrupamento de Escolas de Mindelo*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (éd. 2ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Davis, A., Isaacson, A., & Harwell, M. (2014). *Floortime Strategies to promote development in children and teens*. Michigan: Paul H. Brookers Publishing Co.
- Dias, C., Seabra, O., & Ferreira, V. (2011). *A utilização das TIC como fator facilitador das aprendizagens na disciplina de Matemática; uma experiência realizada com dois alunos com necessidades educativas especiais* . Indaga Didática.
- Durand, V., & Crimmins, D. (1992). *The Motivation Assessment Scale (MAS) administration guide*. Topeka: Monaco and Associates.
- Educação, M. d. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras* . Lisboa: DGIDC.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y., Kauchali, S., Marcin, C., M-Nava, C., et al. (2012, Abril 11). *National Center for Biotechnology Information*. Consulté le Julho 22, 216, sur Autism Research: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3763210/>
- FDPA, F. P. (2016, Julho 21). *Federação Portuguesa de Autismo*. Récupéré sur Federação Portuguesa de Autismo: http://www.fpda.pt/autismo_1
- Fikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism . *Development Disabilities* (30), 158-178.
- Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology* .
- Foxx, R. (2008). Applied behavior analysis treatment of autism: The state of art. *Child and Adolescent Psychiatric Clinic of North America* (28), 821-834.
- Gaspar, T. (2009, Julho 25). Educação para a Inclusão: o Caminho do Futuro. *Noesis* , pp. 76,14-15.

Goldstein, H. (2002). Communication Intervention for Children with Autism: A review of Treatment Efficacy. *Journal of Autism and Development Disorders* , 32 (5).

Greenspan, S. &. (2006). *Infant and early childhood mental health: A comprehensive development approach to assessment and intervention*. Harlington.

Greenspan, S. I. (2005). Can children with autism master the core deficits and become empathetic, creative, and reflective? A ten to fifteen year follow-up of a subgroup of children with autism spectrum disorders (ASD) who received a comprehensive developmental, individual-difference, relationship-based (DIR) approach. *The Journal of Developmental and Learning Disorders* (9), 1-29.

Greenspan, S. I. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Addison Wesley.

Greenspan, S. (2014). *The Greenspan Floortime Approach- The Professional Course*. MD Inc.

Houghton, K. (2006). *Empirical research supporting the Son-Rise program*. Consulté le Julho 26, 2016, sur The Autism Treatment Center of America:
http://www.autismtreatmentcenter.org/contents/other_sections/index.php

Howard, J., Sparkman, C., Cohen, H., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatment for young children with autism. *Development Disabilities* (26), 359-438.

Howard, J., Sparkman, C., Cohen, H., Green, G., & Stanislaw, H. (2014). Comparison of behavior analytic and eclectic early interventions for young children with autism after three years . *Development Disabilities* (35), 3326-3344.

I., S.-S. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

Jeste, S., & Geschwind, D. (2014, 10 2). *Disentangling the heterogeneity of autism spectrum disorder through genetic findings*. Consulté le 7 20, 2016, sur www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4125617/

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo* . Lisboa: Instituto de Inovação Nacional.

Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. pp. 217-250.

Klann, V. (2015). *L'approche ABA-VB et les strategies d'enseignement l'apprentissage de la lecture pour les enfants DYS et TSA* . Suisse: DYS_ school.

Kwee, C., Sampaio, T., & Atherico, C. (2009). Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no Programa TEACCH. *CEFAC-Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal* , 217-226.

- Lampreia, C. (2007). *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Estudos de Psicologia.
- Leaf, R. e. (1999). *A work in progress: Behavior Management Strategies and Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism*. New York: DRL Books.
- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual pratico de intervenção*. (Lidel, Éd.) Lisboa: Lidel.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo- Manual Pratico de Intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lima, C. (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento- Manual de orientações diagnosticas e estratégias de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula - Identificação, Avaliação e Modificação* (éd. 2a Edição). Porto: Porto Editora.
- Maguire, M. (2001). *Methods to support human-centred design*. International Journal of Human Computer Studies.
- Marin, F. (. (2003). *Intervention Psicoeducativa en Ninos con Transtornos gg*.
- Navarro, M. (1998). Autismo, um Problema de Comunicação. *Revista Integrar* (Nº16), p. 22.
- Newell, A., Arnott, J., Carmichael, A., & Morgan, M. *Metethodologies for Involving Older Adults in the Design Process* (Vol. 4554). Berlin, Berlin: Stephanidis.
- Oliveira, G., Ataide, A., Marques, C., Miguel, T., Coutinho, A., Mota-Vieira, L., et al. (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology* (49), 726-733.
- Ozonoff, S., Rogers, S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo: perspectivas de investigação atual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Paasche, C., & Gorril, L. (2010). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais em contexto de Educação de Infancia*. Porto: Porto Editora.
- Perceval, F. (2016). *Fondation Perceval*. Consulté le Agosto 2, 216, sur Fondation Perceval: <http://perceval.ch/>
- Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzillus, H., & Sturney, P. (2011). A metaanalytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with Autism Spectrum Disorders. *Autism Spectrum Disorders* (5), 23-41.
- Prizant, B., & Wetherby, A. (2001). The SCERTS Model. A Transanctional Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities oh Children with Autism Spectrum Disorder. *Infants and Young Children* (16), 296-316.

- Quill, K., Bracke, K., & Fair, M. (2002). Assessment of Social and Communication Skills. *Do-Watch-Listen-Say-Social and communication intervention for Children with autism* , 281.
- Reichow, B., & Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA young autism project model. *Journal of Autism and Development Disorders* (39), 23-41.
- Ribeiro, J. (2012). *As TIC na educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: proposta de um Programa de Formação para o Ensino Básico (Dissertação de Doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, J., & Fuentes, S. (2013). *Inclusion Educativa através de las TIC*. Indagatio Didactica.
- Robins, D. F., & Barton, M. (1999). *The modified checklist for autism in toddlers (M-Chat)* . CT: Selfpublished.
- Rutherford, R., & Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula - Identificação, avaliação e modificação* (éd. 2ª edição). Porto: Porto Editora.
- S., E. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities* (30), pp. 158–178.
- S., G. S. (2006). *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Think, and Communicate*. Cambridge: Da Capo Press.
- Saldanha, A. (2014). *O Jogo nas Crianças Autistas*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Santarosa, L., Conforto, D., Passerino, L., Carneiro, M., Geller, M., & Lizandra, E. (2010). *Tecnologias Digitais Acessíveis* . Porto Alegre: JSM Comunicação Lda.
- Schmidt, B., & Bosa, C. (2003). *A Investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo*. . Interação em Psicologia.
- Schopler E., R. E. (1988). *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)*. Los Angeles: Western Psychological services .
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo - Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo* . Porto: Porto Editora.
- Sparrow SS, B. D. (1984). *Vineland adaptive behavior scales _American Guidance Service*. MN: Circle Pines.
- Sua-Kay E., T. D. (2009). *Teste de Avaliação da Linguagem da Criança (6 ed.)*. Lisboa: Oficina Didactica.
- Sua-Kay, E. e. (s.d.). *Talc- Teste de Avaliação da Criança*. Consulté le Julho 2016, sur Oficina Didactica: www.oficinadidactica.pt

Suisse, C. (2016, Janeiro 1). *Le Conseil Fédéral*, . Récupéré sur Le Portail du Gouvernement suisse: <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html#a3>

Suisse, C. (2016, Janeiro 1). *Le portail du gouvernement suisse*. Consulté le Agosto 1, 2016, sur Constitution Fédérale de la Confédération Suisse : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html#a3>

Vaud, C. (2015). *Canton de Vaud Statistique*. Consulté le Agosto 1, 2016, sur Canton de Vaud Statistique: <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DomId=33>

Vaud, C. S. (s.d.). *Statistique Canton de Vaud*. Consulté le Agosto 1, 2016, sur Statistique Canton de Vaud: <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DomId=33>

Vieira, F. P. (Abril 2012). "*Se houvera quem me ensinara...*" *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental* (éd. 5 Edição). (F. C. Bolsas, Éd.) Lisboa: Textos de Educação.

Vivanti, G.; Hudry, K.; Trembath, D.; Barbaro, J.; Richdale, A.; Dissanayake, C. (2013). Towards the DSM-5 criteria for Autism: Clinical, cultura and research implications. *Australian Psychologist Society* (48), 258-261.

Voineagu, I., Wang, X., Johnston, P., Lowe, J., Tian, Y., Horvath, S., et al. (2013). Transcriptomic Analysis of Autistic Brain Reveals Convergent Molecular Pathology . *Nature* (474), pp. 380-384.

Weschler, D. (2003). *Intelligence Scale for Children, third ed. Adaptação Portuguesa*. Lisboa: GOC-TEA.

ANEXOS

Anexo 1: Diagnostico das PEA segundo a DSM-V

50 Transtornos do Neurodesenvolvimento

Transtorno do Espectro Autista

CrITÉRIOS DIAGNÓSTICOS 299.00 (F84.0)

A. Deficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Deficits na reciprocidade sócio emocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Deficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou deficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Deficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

Especificar a gravidade atual:

A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (ver Tabela 2).

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados

de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

Especificar a gravidade atual:

A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento (ver Tabela 2).

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Nota: Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém,

não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (pragmática).

Especificar se:

Com ou sem comprometimento intelectual concomitante

Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante

Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental

(Nota para codificação: Usar código adicional para identificar a condição médica ou genética associada.)

Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental

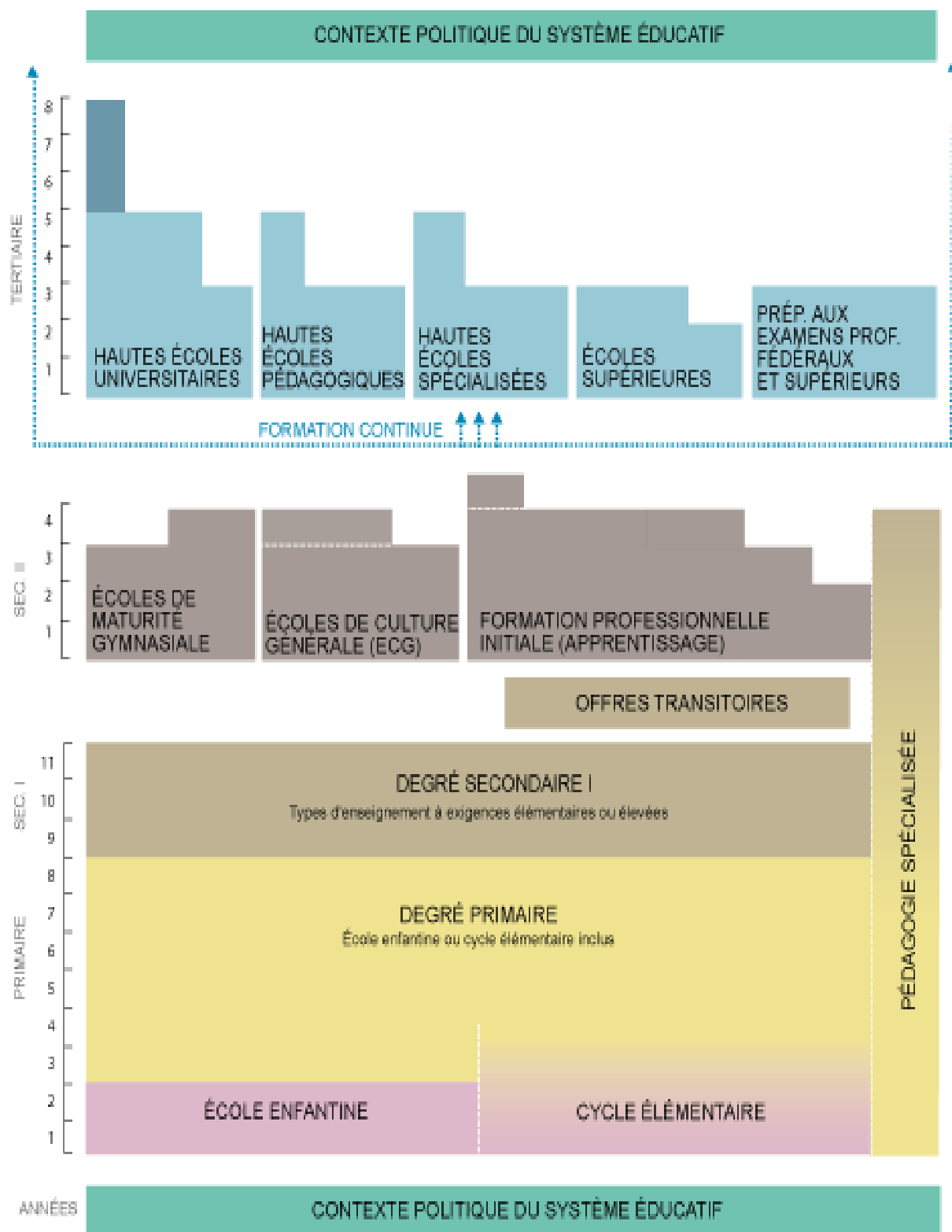
(Nota para codificação: Usar código[s] adicional[is] para identificar o[s] transtorno[s] do neuro-desenvolvimento, mental ou comportamental associado[s].)

Com catatonia (consultar os critérios para definição de catatonia associados a outro transtorno mental, p. 119-120)

Anexo 2: Horário semanal da turma de Integração

4ÈME CLASSE ANNÉE 2015-2016 - INTEGRATION					
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
9h-09h30	Partie Rythmique	Partie Rythmique	Partie Rythmique	Partie Rythmique	Partie Rythmique
9h30-10h00	Période	10h00-11 :00 Travaux Manuels Soutien Individuel	Période	Sale de motricité	Période
10h-10h30	Période				Période
	Pause				Pause
10h30-11h00	Dance 10h10	Pause	Pause	Pause	Dance 10h10
11h00-12h00	Peinture	Travail en Groupes Soutien Individuel	Travail en groupes Soutien Individuel	Choeur	Travail en groupes
14h30 à 15h30	Soutien Individuel	Soutien Individuel		Travaux Manuels	
15h30 à 16h00	Pause	Pause		Pause	
16h00 à 17h00	Gym Soutien Individuel	Spectacle		Musique	

Anexo 3: Estrutura do Sistema de Ensino no Cantão de Vaud



Anexo 4: Cronograma do Projeto de Intervenção

Tarefas		Calendarização	Intervenientes	
*Determinação e seleção do objeto de estudo *Recolha de dados do aluno : construção de um memorando	Fase 1	Outubro e Novembro 2015	Mestranda Responsável de Caso Encarregados de Educação S.Médico da Fundação	
*Construção de instrumentos de recolha de dados: *Grelhas de planificação das atividades *Grelhas de observação das sessões de intervenção *Preparação da App		Dezembro 2015 e Janeiro 2016	- Mestranda	
Pré -teste				
Observação direta e participante do comportamento da aluna em duas sessões de trabalho individual Análise dos resultados obtidos até ao momento	Fase 2	Janeiro 2016	Mestranda Aluno	
Plano de Intervenção				
*Implementação da planificação das sessões de intervenção	Fase 3	Fevereiro a Junho 2016	Mestranda Aluno	
Pós-teste				
*Análise e reflexão dos resultados obtidos até ao momento	Fase 4	Julho 2016	Mestranda Responsável de Caso Encarregados de Educação	
Redação final da tese	Fase 5	Julho a Setembro 2016	Mestranda	

Anexo 5: Calendarização das sessões de preparação da App "Autism Social Play"**Trabalho em colaboração com o Eng.º Ivo Charro Lopes****Lugar: Rolex Learning Center, Lausanne, Vaud**

	Dezembro	Janeiro
1		
2		
3		
4		
5		
6		14h30-16h00
7		
8		
9		
10	10h00-12h30	
11	14h30-16h00	
12		
13		
14		
15		10h00-12h30
16	14h00-16h00	
17	10h00-12h30	
18		
19		
20		14h00-16h00
21	14h00-16h00	
22		10h00-12h30
23		
24		
26		
27		
28		
29		
30		
31		

Anexo 6: Calendarização das Sessões de Intervenção_ Autism Social Play

Anexo :Calendarização das sessões de intervenção baseada no modelo DIR_Floortime

	Março	Abril	Maio	Junho
1	1ª sessão			
2				
3			8ª sessão	
4				
5				
6				
7				11ª sessão
8	2ª sessão			
9				
10			9ª sessão	
11				
12		5ª sessão		
13				
14				
15	3ª sessão			
16				
17			10ª sessão	
18				
19		6ª sessão		
20				
21				
22	4ª sessão			
23				
24				
26		7ª sessão		
27				
28				
29				
30				
31				

Anexo 7: Calendarização das Sessões de Intervenção DIR_Floortime

	Março	Abril	Maio	Junho
1	1ª sessão			
2				
3			8ª sessão	
4				
5				
6				
7				11ª sessão
8	2ª sessão			
9				
10			9ª sessão	
11				
12		5ª sessão		
13				
14				
15	3ª sessão			
16				
17			10ª sessão	
18				
19		6ª sessão		
20				
21				
22	4ª sessão			
23				
24				
26		7ª sessão		
27				
28				
29				
30				
31				

Anexo8: Constituição do memorando

No início do ano letivo acordámos que para o desenvolvimento do projeto era pertinente a construção de um memorando afim de se reunirem informações importantes relativas à aluna.

Memorando realizado com vista ao levantamento de informações sobre a aluna, constituído pelos seguintes documentos:

- Histórico familiar
- Evolução clínica
- Caracterização de um dia de escola no primeiro mês de escolaridade
- Levantamento das dificuldades superadas no ano 2014-2015
- PPI ou (PEI) 2014-2015
- Relatório final de ano 2014-2015
- Ilustração da comunicação entre a equipa multidisciplinar face à preocupação de mudanças de comportamento
- PPI (PEI) 2015-2016
- Relatório final 2015-2016
- Despiste sensorial (levantamento de ideias principais)
- Levantamento de proposições de estrutura de sala de aula seguindo o modelo TEACCH – comparação com a estrutura de sala de aula

Anexo 9: Memorando : Histórico Familiar

Informações Gerais provenientes de documentos existentes no serviço médico:

Três relatórios de consultas

Inquérito feito pela fundação no momento da admissão

Passaporte, boletim de vacinas e apólice de seguro

Histórico familiar:

- Nacionalidade dos pais: Albânia do Kosovo
- Nacionalidade da Aluna: Kosovo
- Língua materna: Albanês
- Data de nascimento: 1 Outubro 2005
- Gravidez: Mãe sem problemas de gravidez registados
- Nascimento: aos nove meses com parto normal sem nenhuma necessidade de tratamento medico na altura do nascimento
- Peso à nascença: 4 kg
- Amamentação até 1 ano de idade
- Autonomia de controlo dos esfíncteres aos 3 anos
- Varicela aos 5 anos
- Chegada à Suíça: Junho de 2013
- Chegada à Fundação Perceval: 5 de Maio de 2014
- (uma professora foi recrutada para trabalhar durante um mês (de maio a Junho) com a Ana e com o seu irmão em ambiente isolado. Foi feito um projeto de adaptação ao ambiente escolar uma vez que estes nunca tinham sido escolarizados)
- 2014-2015- Classe de integração, com a docente Marisa Magalhães
- 2015-2016- Classe de integração com a docente Marisa Magalhães

Anexo 10:Memorando: consultas de pediatria

Primeira consulta de pediatria em Lausanne a 27 Agosto 2013

Médico pediatra: P. C.

Ideias retiradas do relatório:

Sem problemas perinatais e vacinas em dia

Com idade de 2 anos constatação de que a criança não fala

Apresenta um distanciamento dela mesma, estereotipias, períodos de automutilação principalmente ao nível da cara sempre que se sente frustrada.

Ela não desenha, vê muita televisão ou ecrã de computador

Ao nível das necessidades fisiológicas , é autónoma tanto de dia como de noite é mais calma que o irmão e apresenta menos crises de agitação.

Peso: 19,5kg(p10) altura (p25)

Motricidade fina: em ordem, reflexos “osteo tendineux” symetriques

Ela compreende ordens simples e esta calma perante o exame.

Não há registo de crises de epilepsia, não possui um diagnostico mas dada a severidade do quadro posto em evidencia, penso ser necessário que eles pudessem beneficiar de um diagnóstico bem como a aplicação de medidas de acompanhamento.

Segunda consulta de pediatria em Lausanne

14 Janeiro 2014

Unidade de Neurologia e neuroreabilitação pediátrica

S. L. (Neuropediatra no CHUV)

Foram indicados pelo pediatra em 19.12.2013 com sinalização de um problema de neurodesenvolvimento e problemas de comportamento.

Informações resultantes da consulta:

Filhos de pais não consanguíneos, que tiveram 4 filhos um primeiro de 10 anos de boa saúde, e um último de 2 anos que também esta de boa saúde.

A referir os antecedentes familiares dos quais o pai tem sobrinhos (filhos do seu irmão) que possuem uma visível doença mental de origem inexplicada e uma sobrinha (irmã do menino acima referido) que possui uma epilepsia com problemas mnésicos visíveis com uma inteligência preservada.

Primeiro ano de vida sem particularidades. Começou a andar aos 12-14 meses, por outro lado, entre os 2-3 anos, falta de aparecimento da linguagem apenas alguns sons como (maman, papa, nana) mas segundo os pais com boa compreensão oral. A sua evolução foi feita sem desenvolvimento da linguagem.

Criança descrita como “no seu mundo”.

Se ela pretende alguma coisa ela pode apontar ou tocar. Ela pode jogar no computador, liga-lo, desliga-lo sozinha e jogar sozinha.

De uma maneira geral, não se interessa pelas outras crianças, não joga com a sua irmã e prefere estar sozinha a manipular os seus bonecos que se chocam ou faz pequenos cenários com os mesmos.

Peso: 20kg

Altura: 116cm

P.C: 50,4cm

Um exame neurológico foi requerido.

Ligeira palidez, sem anomalias particulares.

O contacto é muito pobre e não dá para entrar em relação mesmo por intermediário de um jogo onde ela se contenta em chocar os seus animais. Nenhum som é omitido a parte um pequeno grito num preciso momento.

Ela não nomeia imagens, pega num livro sem perceber qual a sua utilidade. Permanece em silêncio.

Pedido de consulta genética:

Atraso de desenvolvimento global mas visto a idade podemos pensar numa deficiência mental. Ana dá mais impressão de ser uma criança de 2-3 anos, com problemas de comunicação mas que são menos no primeiro plano que os do seu irmão.

Terceira consulta realizada no mês de Julho de 2014 em Lausanne

Consulta especializada em desenvolvimento em pedopsiquiatria

Pedopsiquiatras: C.M.Nee M. G.

Assuntos:

Pedido de internato 3 noites por semana devido: “la promiscuité exacerbe leurs difficultés et leurs symptômes et rend la vie de famille encore plus difficile”.

Integração já feita na Fundação Perceval e análise/constatação de progressos.

Diagnóstico:

Les médecins soussignés certifient par le présent certificat qu'un diagnostique de trouble du Spectre autistique a été posé chez les enfants susmentionnés. La symptomatologie actuelle consiste en des difficultés de communication, socialisation, régulation d'humeur et de la maîtrise d'émotions, sur le plan cognitif et instrumental, et un trouble de langage sévère mixte et des capacités cognitives inférieures à celles attendus pour l'âge.

“os médicos acima referidos certificam pelo presente certificado que um diagnóstico de perturbação do espectro do autismo foi colocada sobre as crianças acima mencionadas” A sintomatologia atual consiste em dificuldades de comunicação, socialização, regulação de humor e do domínio de emoções sobre o plano cognitivo e instrumental, numa perturbação da linguagem severa mista e das capacidades cognitivas inferiores àquelas esperadas para a sua idade.

Anexo 11: Memorando: Caracterização de um dia de escola no primeiro mês de escolarização

Documento redigido pela colega educadora que acompanhou o primeiro mês de escolarização da Ana. A educadora trabalhou com a menina e com o seu irmão num pequeno apartamento do internado, ao qual foi designado de “casa-escola “ Durante esse primeiro mês a colega decidiu relatar como era um dia na presença da Ana nesta primeira fase:

-Bilan du premier mois d'accueil- Présentation générale d'une journée type

8h45 : Petit tour pour arriver. à l'école :

Poser les sacs et autres invités (les animaux qu'elle porte tout les temps)

Mettre les chaussons

Enlever puis suspendre les gilets

S'asseoir, puis venir serrer la main avec un regard, avant de rentrer à l'école

Un petit tour des lieux pour en reprendre possession s'impose.

Mettre le gilet de contention

Accueil : Allumer la bougie

Chants, peut chanter ; reste assise et profite

Présentation de la première partie de la matinée par pictos-photos

Cahiers : faire une spirale, et/ou une forme avec les doigts puis avec un crayon

Colorier des formes géométriques

Dessin libre avec ou sans proposition de l'adulte

Chant et jeux de mains en binôme ou en face à face; est de plus en plus à l'aise

avec le fait de chanter et peut s'investir dans les jeux de mains et comptines

Temps libre : C'est souvent ce moment qu'Ana enlève le gilet de contention.

Jeux : Ana demande souvent alors un jeu éducatif comme le loto ou autre jeux d'observation qu'elle affectionne tout particulièrement.

A son arrivée, A semblait ne pas pouvoir trouver une occupation seule, elle sollicitait l'adulte ou tournait en rond.

Actuellement elle rentre dans des jeux de représentation avec beaucoup de plaisir.

Anexo 12:Memorando: Levantamento das dificuldades superadas no ano 2014-2015 e das competências a desenvolver no ano 2015-2016

Ano letivo 2015-2016

Levantamento das dificuldades Superadas, Dificuldades, Pontos fortes, questões a trabalhar para elaborar o seu PEI (em francês designado por PPI) assim como estabelecer as metas de trabalho com a aluna no presente ano letivo

Dificuldades Superadas:

O comportamento de para mostrar a sua indignação, tirar a roupa e fazer as suas necessidades no chão praticamente que foi extinto;

Introdução dos frutos e aceitação de alimentos diferentes dos que esta habituada a ingerir;

Senta-se à mesa com o grupo e consegue ficar sentada até ao fim do lanche;

Consegue permanecer na roda (no momento do acolhimento);

Momentos de crise muito menos frequentes;

Momentos de automutilação menos frequentes;

Desde a adaptação dos figurinos para o colar com imagens de animais a Ana começou a utilizar os membros superiores. Neste momento já não precisa do colar com imagens de animais e deposita os animais na caixa própria para o efeito conseguindo passar o tempo de escola sem recorrer aos mesmos

Cada vez necessita menos dos seus animais em momentos de transição.

Problemas de « saúde » superados

Dentição (tinha muitas dores de dentes);

Visão (utilização de óculos desde Junho de 2015);

Questões de saúde ainda a superar:

Alimentação;

Problemas gastrointestinais;

Novas aquisições relativas aos hábitos de trabalho :

Maior facilidade em fazer transições de tarefas escolares

Utiliza os dois membros superiores nas atividades escolares, (numa mão segura o papel e com a outra segura o lápis)

Nível motricidade global mais desenvolvido

Melhor comunicação com os colegas e adultos, pode dizer imediatamente que não, pode compadecer-se com a situação do amigo.

Consegue esperar sentada para receber uma instrução

Consegue insistir numa tarefa ou atividade até perder o medo por exemplo, de deslizar pelo slide do parque da escola)

Dificuldades a gerir no presente ano:

Comportamento /aceitação de regras;

Desafio/ oposição ao adulto constante; Linguagem oral e escrita;;

Dificuldade em libertar-se completamente dos objetos transicionais (ainda precisa de os ter na sala)

Todos os jogos, desenhos de representação simbólicas são repletos de violência.

Quando em momentos de oposição, dificuldade em fazê-la mudar de ideias

Fugas constantes, muitas delas que colocam a própria segurança em risco.

Pontos fortes que poderão ajudar a combater as dificuldades:

Boa motricidade fina;

Aquisição e aplicação imediata das noções uma vez que « compreendidas » (a questão que se coloca é como fazer que ela perceba o que se pretende).

Boa memória visual e auditiva.

A comunicação com os pais e o elevado grau de confiança no trabalho que fazemos com a Ana.

Muita curiosidade por tudo o que a rodeia (quando entra na sala, dá uma volta completa aos lugares, espreita para as estantes ou armários e consegue encontrar sempre um objeto novo ou um livro que esteja guardado para os surpreender numa fase posterior)

Aquisições sociais

Joga com os colegas se compreende o objetivo do jogo (lencinho, raposa, macaquinho do chinês)

Abraça os colegas e demonstra preferências de uns em relação a outros;

Pode dançar e mimetizar uma música com os colegas

Aquisições escolares

Conhece as vogais e sabe reproduzi-las em grafismo e linguagem gestual (Borel Maisonnay);

Aprendeu a escrever o nome próprio;

Conhece os números até ao 100 e consegue associar o número à quantidade;

Presentemente começa a escrever palavras no quadro sem que lhe seja solicitado para pedir que lhe seja mostrada uma imagem ou para transmitir o descontentamento (não, noooooooooo (quando esta zangada) “dinossauro”, “renard” raposa , “chauf souris” (morcego);

Manifestação de compreensão do que a rodeia

A cada fim de dia, ao fazer o resumo do dia e análise do comportamento, mostrando a fotografia do momento ela é capaz de mostrar através de gestos se para ela a atividade correu bem, se se portou mal. Se recebe um amarelo ou vermelho pode mesmo gritar ou choramingar).

Quando esta muito agitada corre para o « espaço calmo ou para a casa de banho, passado uns minutos volta e bastante mais calma, mostrando dessa forma uma evolução quanto ao autoconhecimento » . As crises são também em menor numero depois desta ter adquirido este habito.

Compreende as emoções das pessoas alheias e consegue manifestar que uma situação a deixara triste ao imitar o cair de uma lágrima com o dedo.

A questionar e ainda a trabalhar:

O porquê das regressões (há momentos em que não consegue estar em grupo) ;

Como ajudar a Ana no processo de aquisição da linguagem e escrita.

Anexo 13:Memorando: email que caracteriza uma regressão da aluna.

Email escrito pela equipa multidisciplinar que relata uma suspeita de regressão dirigido à pedopsiquiatra afim de estudar-mos em conjunto soluções possíveis.

Ao irmão da Ana, atribuímos o nome fictício de Rui.

mardi, 20 janvier 2015

Bonsoir,

Je me permets de vous envoyer ce mail pour vous signaler les grandes difficultés que nous rencontrons en ce moment avec Ana et Rui.

En ce qui concerne Ana, elle manifeste beaucoup d'oppositions. Malgré l'utilisation du système Pecs, elle n'arrive pas à communiquer ce qu'elle souhaite. Elle a des objets de transition, qu'elle a de plus en plus de peine à lâcher. Ses moments d'opposition sont de plus en plus fréquents et de plus en plus longs. Ce soir, elle a mis plus d'une heure à mettre son pyjama et impossible de passer à autre chose. De plus, les activités qu'elle appréciait auparavant, telle que la piscine, sont devenues déclencheur de crises.

L'équipe au foyer et à l'école a plusieurs hypothèses pour expliquer ce changement de comportement, mais rien de satisfaisant. Nous nous retrouvons impuissantes face au changement de comportement de ces deux enfants. Rui a agressé plusieurs éducateurs du foyer et Marijke (son enseignante) à l'école. L'équipe se sent épuisée et à bout de force. Ceci, malgré une augmentation de la médication par le pédopsychiatre face à nos préoccupations concernant Rui, nous ne constatons pas d'amélioration de son comportement. La pédopsychiatre est aussi très préoccuper par ce changement de comportement, elle souhaite voir Ana et Rui au plus vite, du coup un rendez-vous a été fixé lundi prochain 26 janvier.

D'une part je vous envoie ce mail pour vous signaler cette situation et d'une autre part pour vous demander une réunion de réseau au plus vite pour essayer de trouver un début de solution ensemble.

Est-ce que le mardi 27 janvier à 15h convient à tout le monde ?

Je vous remercie d'avance pour votre attention. Meilleures salutations, A. R., J. P. et E. G.,
Marisa Magalhaes

Anexo 14:Memorando: Informações que demonstram um tipo de reunião multidisciplinar

Chantecler é o nome do Internato onde a Ana e o Rui ficam durante a semana.

Réseau Enfants Ana e Rui, 27 janvier 2015.Présent : C.T., M. S., L.C., V. B., A.R., Marisa Magalhaes, C.F, A.N., S. B..

Les Parents ont déménagés dans un quatre pièces, d'après le papa l'appartement est insalubre. La maman ne s'y plait pas elle regrette leur studio d'avant.

La maman a fait plusieurs examens pour déterminer la raison de ses forts maux de tête, suite à cela pas de diagnostic précis. Elle aussi suivie par un psychiatre.

A Chantecler, la référente d'Ana est à petit pourcentage depuis la rentrée scolaire

La référente de Rui nous quitte à la fin du mois.

Depuis la rentrée Estelle accompagne les deux enfants sur toute la semaine. Estelle a quitté Chantecler la semaine passée.

Les nuits sont installées de manière progressive. Une nuit à la rentrée scolaire 2014, une deuxième nuit après les relâches d'automne. A ce moment les enfants veulent rentrer les mardis soirs, ils le font savoir en prenant leur sac ou le picto taxi, parents. Nous pouvons les faire passer à autre chose par des chatouilles ou bain dont ils aiment beaucoup

Depuis mi-janvier les enfants dorment une nuit de plus à Chantecler. Lundi, mardi et jeudi.

Concernant Ana :

Présente plus de difficulté dans les transitions. Nous devons beaucoup "négocier".

Ana a de plus en plus de figurine, une trentaine. Elle doit avant chaque passage les organiser d'une certaine manière, c'est très ritualisé. Exemple avant de passer à table, elle les aligne et une fois en ordre elle vient à table sans grosse difficulté.

Drse F. décrit ces rituels obsessionnels des enfants anxieux. Le phénomène s'amplifie. Il nous faut trouver comment les apaiser, en mettant un cadre clair. Diminuer le nombre à 5 ou 10. Il nous faut le faire de manière saine, ne pas les supprimer car ils ont une fonction.

En classe Ana respecte les règles autour de ses figurines. En arrivant elle les met dans une boîte, jusqu'à la pause.

Ana ne souhaite plus aller à la physiothérapie en piscine. Beaucoup de cries, se met au sol. Drse F. apparente cela à de l'anxiété, comme si elle perdait sa peau. Il est décidé d'arrêter la piscine.Prise de note : S.B

Anexo 15: Memorando: Objetivos do PPI (PEI) para o ano letivo 2015-2016

Année scolaire 2015-2016

Projet pédagogique individualisé de : Ana

établi suite au colloque médical du 6 Septembre 2015

Adapté avec les parents lors de la synthèse du

Identification du/ des besoin(s) prioritaire(s) de l'enfant / adolescente:

Favoriser l'investissement du sens intérieur et corps métabolique;

Favoriser l'expression et la conscience des ces émotions.

Objectifs

Acquisitions visées
(savoirs, savoir-faire, savoir-être)

Stratégies

Méthodes, moyens

Classe d'intégration petite →

Nom de l'enseignante : Marisa Magalhães

Permettre
l'expérience de
vivre une ambiance
scolaire

Continuer à faire des taches qui la valorisent au cours de la journée.

L'aider à se sentir sécurisé et projeter sa sécurité vers le
détachement progressif de ses objets transitionnels.

Développer sa
relation sociale

Proposer des moments de jeux de la prédilection d'Ana et, par se
moyen, encourager l'interaction avec ses paires.

Continuer à développer des valeurs d'égalité dans un groupe
structuré et cohérent.

Proposer des supports des technologies d'appui pour l'aider a

		maintenir la motivation par être avec l'autre.
Développer ses apprentissages scolaires	ses	<p>Valoriser les envies d'Ana et les conduire vers les apprentissages scolaires.</p> <p>Permettre à Ana de se faire comprendre par l'aide d'un système de communication alternatif et augmentatif ainsi que renforcer ses efforts au niveau de ses vocalisations.</p> <p>Développer ses capacités de mémorisation, en lui proposant l'apprentissage de la lecture par la méthode globale ainsi que mettant en place des modèles d'intervention pour la PEA.</p> <p>Utiliser divers matériaux visuels afin d'aider Ana à entrer facilement dans les activités par l'aide de consignes orales simples et valoriser toutes les différentes façons d'expression d'Ana.</p>

Anexo 16:Memorando: Relatório final de ano 2015-2016

ANA, né (é) le 1^{er} Octobre 2005

Rapport scolaire, Classe d'intégration petite, année 2015-2016

Développement corporel

Autonomie

Ana est autonome dans ses déplacements, la présence de l'adulte est davantage nécessaire pour s'assurer qu'Ana arrive à l'endroit attendu. Bien qu'elle ait une bonne connaissance du site de Perceval, Ana peut prendre une direction opposée souvent en lien avec quelque chose qu'elle aurait oublié à un endroit, quelque chose qu'elle doit voir, toucher etc. Parfois la raison reste pour nous inconnue, dans ces moments Ana peut rester « fixée » sur un endroit. Pour les gestes de la vie quotidienne, Ana rencontre peu de difficulté, si ce n'est celle de faire prioritairement par elle-même. Elle aura parfois tendance à attendre que l'adulte fasse pour elle comme par exemple : lui mette ses chaussures. Ana est une élève qui est autonome au niveau de la propreté.

Activité sensorielle

Ana ne montre plus de réticences face aux nouvelles matières (pâte à sel, terre, graines, etc.) plutôt elle semble aimer des nouvelles sensations et de les chercher. Très observatrice, elle semble ne plus avoir besoin de temps avant d'explorer par elle-même. Elle prendra volontiers la décision d'expérimenter seule ou d'y aller regarder ou toucher. Elle apprécie être touchée et demande fréquemment à l'adulte de lui masser les mains et les pieds. Pour cela elle vient chercher la main de l'adulte et la dirige vers l'endroit où elle souhaite être massée.

Communication

Contact visuel

Au contraire de l'année précédente, Ana peut établir contact visuel. En début d'année nous devons insister pour qu'elle nous regarde. Actuellement nous voyons un progrès dans la relation qu'elle établit avec l'adulte mais aussi avec ses camarades qu'elle va de plus en plus chercher par le regard. Ana peut les désigner en les montrant du doigt.

Compréhension

Ana est sensible aux explications visuelles et orales cependant il n'est pas nécessaire d'adapter toutes les consignes de cette façon. En effet, les consignes orales données de manière claire et concise sont également bien comprises. Le soutien gestuel est aussi une aide, principalement pour les moments de comptines, de chants et aussi pour les moments plus difficiles où Ana peut entrer dans des colères, pleurs, refus.

Expression

Ana met de la volonté à vouloir communiquer. Elle prononce plusieurs mots. Elle peut également chanter durant l'accueil du matin et reproduire les gestes que nous utilisons et y joint la parole. Ana apprécie les histoires imagées principalement lorsque des animaux y sont présentés. Elle imitera d'elle-même les animaux et reproduit les sons de ceux-ci. De plus en plus elle nomme ce qu'elle voit représenté en image et peut identifier le nom des animaux écrit et associer à son image sans aide. Présentement Ana peut aussi écrire certains noms des animaux sans avoir besoin d'un support visuel.

Compétences sociales

Nous avons l'impression qu'Ana cherche de plus en plus le contact avec ses pairs. Cela se manifeste principalement dans les moments de jeux. Ana peut montrer un côté taquin et aime se faire attraper par ses camarades. Elle montre aussi qu'elle apprécie certains élèves plus que d'autres. Elle peut parfois pousser son engouement dans le jeu jusqu'à énerver ses camarades. L'année scolaire antécédente Ana restait très centrée sur ses animaux en plastique, ne cherchait que très peu la relation des autres et refusait qu'on s'approche trop près d'elle. Actuellement, Ana vient à l'école sans ses animaux, en arrivant peut saluer ces camarades et câliner l'enseignante et les éducateurs. Ana n'évite pas l'adulte et lui invite souvent à jouer avec elle, reproduire certaines scènes d'histoires ou entrer spontanément dans un jeu proposé par un autre élève.

Compétences cognitives et scolaires

Compréhension des consignes

Ana n'utilise plus un système de communication alternatif individuel. Elle peut se repérer parmi le programme général de la classe. Ana peut aussi accepter d'y aller en thérapie et couper une activité scolaire si on lui communique par l'orale ou par une photo ou

pictogramme. L'année passée, l'importance des supports imagés était une évidence, mais au présent, elle semble connaître et suivre naturellement le planning de la journée et réussir à nous comprendre oralement, ainsi que se faire comprendre.

Ana semble comprendre la langue française. Lorsque nous lui posons une question laquelle Ana n'est pas d'accord, elle nous dira « non » de manière claire et franche ou alors elle pourra crier pour manifester son refus. En réponse aux demandes auxquelles Ana est d'accord d'entrer en matière, elle pourra se lever rapidement pour aller directement effectuer la demande qui lui a été adressée ou nous dire « yes ».

Ana comprend les histoires racontées oralement lors du moment conte en classe. Elle peut reproduire certains passages de l'histoire. Elle le fera soit instantanément soit une fois que l'histoire est terminée. Elle peut également retenir des mots liés aux histoires et les répéter une fois que celle-ci est racontée une deuxième fois.

Dessin

Même si Ana semble toujours avoir la tendance à dessiner images liés aux animaux en plastique, cette année Ana peut dessiner ce que nous lui proposons sans refuser si elle comprend clairement la consigne. Ana utilise les couleurs qui correspondent aux couleurs réelles des animaux, maisons, ciel, terre, et objets qu'elle semble connaître. Elle accepte d'être guidée et parfois elle peut faire cette démarche seule.

Ana interprète sans aucun problème les consignes imagées proposées dans le cadre du travail scolaire. Lors d'un exercice demandant de disposer des images dans le bon ordre, Ana peut le faire rapidement et sans aucune difficulté.

Ana semble avoir du plaisir à travailler en individuel et effectuer tout le type de travail proposé par l'enseignante. Elle peut travailler 45 minutes sans s'arrêter et explorer différents domaines (écriture, calcul, jeu de logique etc.).

Ecriture et Lecture

Ana connaît toutes les lettres de l'alphabet. Peut organiser les lettres par ordre, connaît les sons et le graphisme. Ana peut aussi les dessiner même si elle cherche souvent de l'aide pour le faire. Ana peut dire oralement plusieurs lettres en regardant son graphisme et les représenter aussi en langage gestuel.

Ana apprécie les exercices de graphisme. Elle se montre très concentrée en reproduire les lettres correctement, et peut crier si elle dépasse la ligne ou si elle remarque que la lettre ne ressemble pas à celle demandée. Dans ces moments, elle pourra refuser de faire seule et viendra chercher l'adulte afin qu'il fasse avec elle ou alors qu'il dessine des « petits traits tillés » pour qu'elle puisse passer par-dessus. Lors de ce travail, Ana peut reproduire justement les lettres de manière harmonieuse. La tenue de son crayon est adéquate.

Lorsque nous racontons une histoire à partir d'un livre bien connu par Ana, elle peut nous écouter lire le texte et suivre seule les mots avec son doigt. Ana peut au moment présent trouver plusieurs mots connus dans un texte comme, « ours », « bébé » « peur ».

Avec des petites lettres en bois, elle écrit son nom et dit les syllabes pendant qu'elle les écrit, en ce moment Ana peut écrire aussi le nom de plusieurs animaux, états émotionnels, et verbes d'action.

Ana peut aussi écrire des mots sur le tableau et sur l'ordinateur.

Par rapport à l'année antécédent où Ana semblait connaître la première lettre de certains mots, cette année Ana montre des progrès une fois qu'elle semble connaître le mot global.

Au long de cette année nous avons travaillé la lecture parmi la méthode apprentissage de la lecture et écriture globale et Ana semble avoir bien compris cette méthodologie.

Il est difficile d'émettre avec certitude si Ana comprend l'intégrité de ce qu'on lui dit, cependant elle semble comprendre de plus en plus la majorité des activités proposées en classe.

Ana en ce moment montre se préoccuper par les émotions des autres, et souvent on la retrouve à câliner un camarade s'il se montre triste ou en larmes.

Calcul

Ana connaît le système de numération décimal, elle peut compter et organiser les numéros jusqu'à 100 ainsi que d'associer le graphisme à la quantité jusqu'à 60.

Ana a la notion de quantité mais n'a pas la notion de toutes les opérations.

L'addition était introduit cette année et Ana n'a pas pris plus que cinq minutes pour comprendre la logique.

Au niveau de la géométrie, Ana peut tracer des lignes verticales et horizontales des lignes courbes et peut aussi continuer une séquence de figures géométriques avec précision. Elle arrive aussi dessiner les figures géométriques et les mettre à la bonne place si on lui donne seulement le concept.

Soutien Individuel

Cette année scolaire nous avons connu un diagnostic plus concret autour d'Ana que nous a permis de changer la méthodologie de travail avec elle. Après cela l'enseignante s'est formée afin de réussir à donner à Ana les meilleurs outils pour travailler la relation émotionnelle et la communication.

Entre les méthodes et instruments étudiés lesquelles : Teacch, Sonrise, ABA et DIR_Floortime, la méthode qui semblait d'être plus ajusté aux besoins et caractéristiques individuels d'Ana c'était la méthode DIR_Floortime.

Nous avons travaillé sur la base de cette méthode autour de la communication verbale et écrite avec l'objectif de créer des cercles de communication entre Ana et les personnes autour d'elle ainsi que comprendre les besoins réels d'Ana par rapport à la communication.

Ana s'est ouvert à la communication écrite et en ce moment elle peut écrire plus qu'une cinquantaine de mots et les contextualiser. Appart cela Ana peut aussi manifester desirs ou émotions en parlant.

Appart le progrès de l'écriture Ana a aussi montré des progrès au niveau de la parole depuis le mois de Mars. Nous avons vécu des moments où Ana est venu nous demander notre attention et nous a fait une question (même si nous ne comprenons pas son langage) comme si toujours ce cercle de communication avait existé.

Gymnastique

Ana est très habile sur la poutre où son équilibre est sûr. Elle gagne en assurance sur la balançoire et réussit maintenant à se donner son propre élan. Elle gravit le mur de grimpe jusqu'au sommet mais ne s'y déplace pas sur le côté et participe avec enthousiasme au jeu « queue de renard ».

H.S

Danse

Ana a fait beaucoup de progrès. L'année passée, elle refusait et restait assise, cette année, elle participe à tout. Elle imite les mouvements des bras, des doigts et des jambes. Elle parcourt les déplacements selon des formes géométriques. Elle frappe des rythmes avec la musique. Actuellement, elle participe sans aide et réalise seule les différents exercices

Musique

Pour ce cours, 4^{ème} et la 5^{ème} classe se sont mises ensemble. Nous avons travaillé divers éléments de la musique, comme le rythme, la mélodie et des ambiances sans pour autant encore trop différencier entre majeur et mineur. Les chansons et musiques étaient abordés par des danses et des gestes, mais aussi accompagnés par des petits instruments comme des percussions et des cloches.

Travaux Manuels

Comme c'est une classe très hétérogène, on regarde les besoins de chaque enfant pour proposer des travaux adéquats à leurs possibilités et leurs besoins en conséquence. Nous avons feutré, tissé, utilisé un tricoton en forme de fourchette et brodé. Certains ont travaillé sur 2 œuvres : Une des œuvres indépendamment et l'autre pour être accompagné plus individuellement. Avec les travaux manuels nous avons créé un équilibre avec des travaux plus cérébraux comme les calculs et l'écriture. Le but était de créer le plaisir de réaliser avec ses mains tout en affinant l'ensemble des fonctions qui permettent le mouvement. Selon le plan Waldorf les techniques et les thèmes utilisés lors des travaux est en lien direct avec l'évolution de l'élève ce qui complète nos cours principaux, pour que les élèves s'adaptent et intègrent ces thèmes

Ana a vite et bien tissé sur son petit métier dès le début comme si elle connaissait ce geste avant que je lui l'ai montré. On a dû abandonner ce travail à cause de sa fixation sur les fils qu'elle a tiré au risque de détruire son travail. Ceci est devenu une œuvre en 3D parce que elle l'a tiré de plus en plus fort vers le milieu, mais les points sont réguliers et le tout est très esthétique et hors norme. Nous avons dessiné des petits points en forme de lapin sur un nouveau tissu et elle a vite repris son rythme de travail. Sa mobilité est exceptionnelle, Ana enfle d'une légèreté impressionnante et son choix des couleurs est sûr. Seul ces toques et petites fixations l'empêchent d'avancer à grands pas

Conclusion

Ana montre une évolution considérable depuis le début de l'année scolaire principalement en ce qui concerne l'interaction avec les autres, la résistance aux frustrations, et langage orale et écrite.

Curieuse et désireuse d'apprendre et de communiquer, Ana montre des capacités dans l'apprentissage du travail scolaire.

Il est important d'aider Ana à continuer à développer les acquisitions scolaires et principalement établir une relation de confiance avec elle. Pour qu'elle s'ouvre à l'autre et à l'apprentissage un chemin de communication et empathie a besoin d'être fait auparavant.

P. le 1er Juillet 2016.

Rapport scolaire établi par Marisa Magalhães, enseignante

Anexo 17:Memorando: Ideias Principais retiradas de um despiste sensorial

Excerto : Ideias principais do « Relatório Sensorial » da Ana feito em 06 de Novembro de 2015

Proveniente de uma avaliação feita em Maio de 2015 desenvolvido pela Ergoléman.

Resultados segundo o perfil sensorial : Quando os resultados dos quadrantes foram calculados os resultados da Ana corresponderam au nível de diferença verdadeiramente para três de quatro perfis :

- Pesquisa sensorial
- Hipersensibilidade
- Escape

Os resultados indicam que Ana é hipersensível à vários tipos de entradas « inputs » sensoriais pois ela capta-os mais facilmente que as outras pessoas e estas estimulações incomodam-na mais. As crianças hipersensíveis possuem um sistema neurológico « sur réactif » que os fazem estar conscientes de cada estímulo que esta disponível. Estas crianças tem dificuldade de se habituar novos estímulos (barulhos fortes de um comboio, uma nova camisola, um novo alimento, uma rotina imprevisível). Eles podem ser vistos como irritáveis, difíceis, incoerentes, demasiadamente prudentes, amedrontados ou perturbados pelas transições e facilmente sobrecarregados.

Na Ana a Hipersensibilidade é vista em :

- No tocar, ou no risco de ser tocada, por exemplo no dentista ou no momento de lavar os dentes (sensibilidade tátil)
- Dificuldade em estar atenta (distração visual)
- Aversão a certos sabores de comida, ela limita-se à certas texturas de alimentos e sabores, (sensibilidade oral)

Anexo 18:Memorando: Excerto do Levantamento das características da sala de aula e comparação com as salas onde é aplicado o modelo TEACCH

Objectivo da analise da sala TEACCH para fins do trabalho de mestrado: compreender se poderei utilizar elementos deste modelo de Intervenção com a Ana, no sentido de a ajudar a sentir-se segura no ambiente escolar.

Segundo Lima (2012) o TEACCH é um modo de ensino que através de uma “estrutura Externa”, organização do espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança em “estratégias “ e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados. O objetivo final é ajudar a criança com autismo a crescer da melhor maneira possível, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta.

Principais pontos da metodologia TEACCH:

- Compreender a “cultura do autismo”;
- Elaborar um Programa de Intervenção individualizado centrado na criança e na família
- Estruturar o ambiente físico
- Usar suporte visual como meio para tornar a sequencia do dia previsível e compreendida.
- Usar suporte visual para permitir a compreensão do trabalho individual.

Com base na publicação « Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas orientadoras, (2008) , estabelecer uma comparação com as medidas implementadas na sala de aula onde trabalho :

	Modelo de Intervenção TEACCH	Sala de aula da turma de integração 2015-2016
	Fronteiras e áreas bem definidas	Áreas definidas mas amovíveis a cada momento declividade devido às dimensões do espaço

Estrutura Física	Diferentes áreas (sete sugeridas) cujas as atividades que se fazem em cada uma delas são bem estipuladas	Não existem fronteiras definidas Existem quatro das quais uma é utilizada para diversas funções, por vezes é na área de trabalho que se fazem atividades que numa sala TEACHH se fazem na área de reunião ou na área de trabalhar em grupo.
------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Modelo de Intervenção TEACCH	Sala de aula da turma de Integração 2015-2016
Organização do tempo	Horário Individual que pode ser feito com recurso a: objetos reais, partes de objetos reais, miniaturas, fotografias, imagens desenhadas, pictogramas palavras escritas.	Cada aluno possui um Horário individual sobre a sua mesa, alguns alunos com pictogramas (makaton) outros com fotografias, outros com pictogramas com a respetiva legenda escrita. No fundo da sala existem quadros com o plano semanal ilustrado com fotografias. No quadro estão afixados calendários com os dias da semana, a meteorologia, a data, e a parte do dia em que estamos.
Plano de trabalho	Deve ser adaptado ao nível funcional de cada aluno e apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita (figura 9), consistindo numa rotina que permite adquirir a	Só a Ana e a Léa possuem planos mais estruturados de trabalho. A Ana possui cartões com 1, 2, 3 e sabe que ao fim das três tarefas pode descansar, depois tudo recomeça até o tempo da atividade terminar. Outros alunos possuem separadores com atividades para fazerem. Não lhes é dada

	noção de principio meio e fim.	uma ordem mas sim é dado a escolher o trabalho que pretendem. Para o inicio, desenvolvimento e fim da atividade existe o time timer. Esta metodologia é utilizada pois a Ana é a única que possui um quadro autístico. Dessa forma, os outros alunos trabalham cada um a ritmo da sua capacidade.
O cartão de transição	Informa o aluno que se deve dirigir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir. Pode ser um objecto, o cartão do nome, símbolo do horário ou outra pista visual adequado ao nível de funcionalidade do aluno.	Não existe cartão de transição.

Breve conclusão relativamente à metodologia TEACCH e a sala de aula onde trabalho :

Ao analisar e comparar a realidade que se me apresenta, considero utilizar a abordagem do modelo de intervenção TEACCH no que concerne à comunicação (plano de trabalho e organização do tempo) excepto na utilização do cartão de transição. Penso que poderia ser uma estratégia a aplicar, não tanto na Ana, mas noutra aluna.

A estruturação de espaços bem delimitada, apesar de considerar um factor primordial para a aprendizagem e regulação de comportamentos, apresenta-se difícil mas não impossível devido à área do espaço 5x6 m2 (aprox.) sendo que cinco, e em breve seis alunos mais três adultos constantemente presentes na sala, ocupam também eles algum espaço.

O que faço é retirar alunos da sala quando quero desenvolver trabalho individual.

Dadas as condições do espaço físico, assim como a forma como o utilizo considero conseguir potencia-lo melhor e criar futuramente um espaço de aprendizagem onde poderei propor à Ana, e outros colegas momentos de trabalho autónomo, mais silencioso, menos visualmente estimulante e melhor estruturado.

É ainda importante salientar, que será necessário avaliar o resultado de tal modificação no seio da turma, dado que não são autistas mas precisam também eles de enquadramento e estabilidade.

Anexo 19: Apresentação da App "Autism Social Play"

Autism Social Play

Desenvolvida por Marisa Magalhães e Ivo Lopes para o S.O. Android

A *Autism Social Play* é uma aplicação (App) para Android concebida para facilitar os momentos de Interação entre a criança com PEA e o adulto através de um reforço sonoro, aumentando por consequência a motivação e gosto pelas atividades em conjunto.

A App foi desenvolvida no ano letivo 2015-2016 para ajudar uma aluna a adquirir uma competência específica.

A aplicação consiste em programar um som para o momento em que se disser uma palavra concreta. Ao adicionar o perfil de um aluno e escolher o som do reforço, o dispositivo ficara sob escuta até reconhecer a palavra programada para reproduzir o som. Por exemplo, quando disser excelente, o dispositivo vai reproduzir um refrão de uma canção que o aluno gosta muito, podendo ser utilizada em contexto de trabalho escolar ou mesmo em momentos lúdicos com outras crianças. Tudo dependerá da criatividade do professor.

Se o aluno entender que de cada vez que desenvolve uma atividade ou ação, recebe um reforço social sonoro e ainda um presente que ele gosta muito, terá tendência a provocar situações merecedoras de reforço e o gosto pela atividade poderá aumentar.

Para que a o reforço seja verdadeiramente significativo, é necessário fazer um levantamento prévio dos gostos do aluno. Se o reforço corresponder fielmente aos critérios acima mencionados certamente que o reforço criará no aluno uma emoção positiva e o desejo de a voltar a ouvir.

No sentido de evitar que o aluno crie fixações ou dependências optamos apenas por oferecer um reforço sonoro. Pois a criança ouve, e nada fica de “palpável” para que a criança se feche nela própria.

Foi também com esse propósito que a aplicação tem uma aparência muito simples , livre de estímulos visuais, precisamente para que a criança não sinta interesse pelo que vê, até porque, a aplicação é para ser utilizada pelo professor e não pelo aluno. Com esse intuito mesmo que o aluno manipule a aplicação, não conseguira aceder ao reforço. Para o fazer terá de seleccionar o perfil dele, escolher o ficheiro e dizer a palavra pré-seleccionada que vai reproduzir o reforço, tarefa que acreditamos não ser concretizada antes do aluno ser interpelado pelo professor.

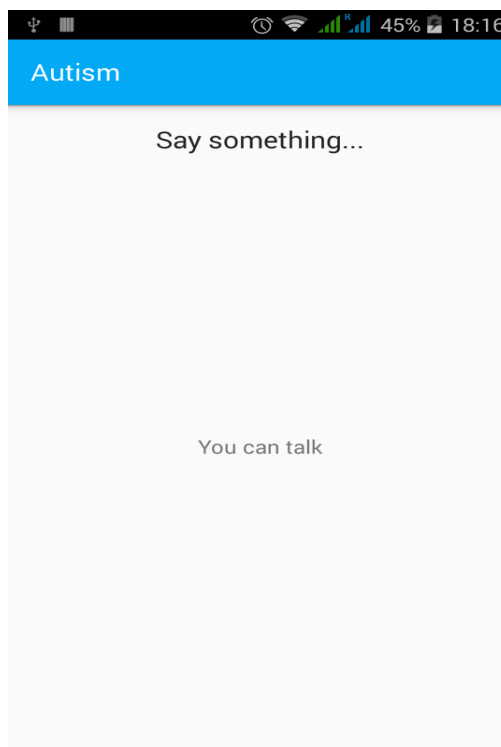
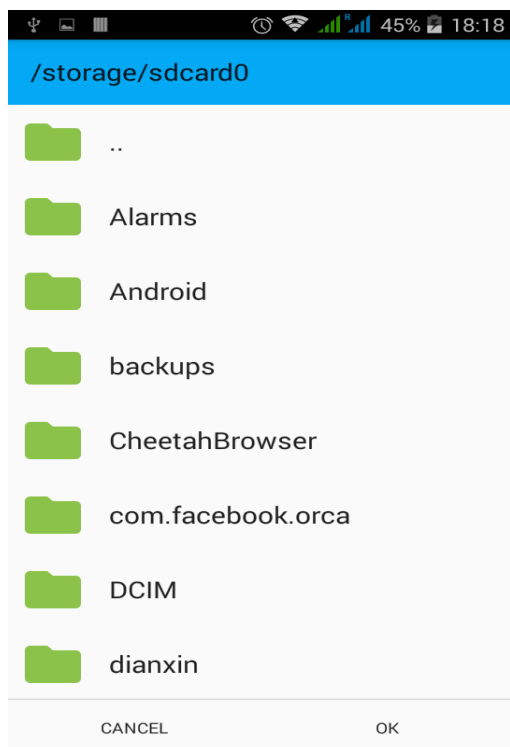
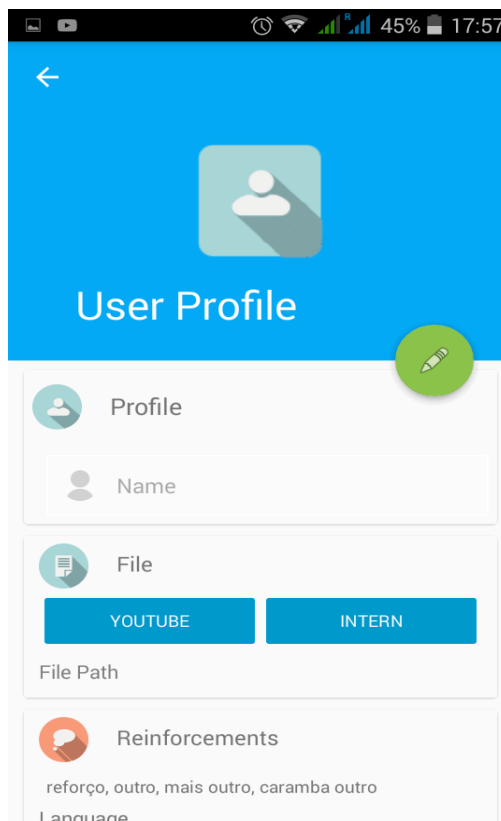
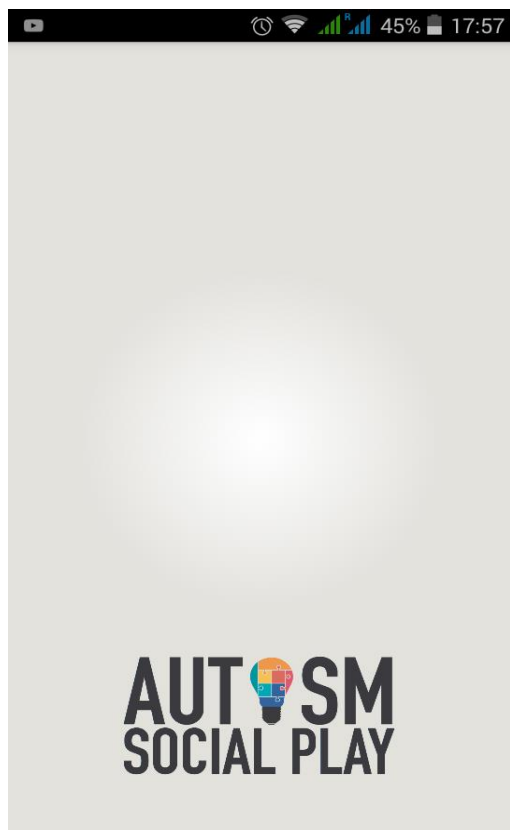
A aplicação possui ainda a vantagem de poder ser utilizada offline e em três línguas distintas (Português, Francês e Inglês)

Uma vez que o grande objetivo é que o aluno interaja com as pessoas e não com o Tablet ou o telefone, a App e o dispositivo funciona com um “kit mãos livres” pois o mesmo poderá estar fora do alcance da criança, desde que o som esteja ao alcance do aluno.

A App foi concebida para um fim específico, no entanto dadas as solicitações de colegas de trabalho, decidimos desenvolvê-la melhor e disponibilizá-la no Google Play gratuitamente para que todas as pessoas possam ter acesso à App.

Temos como objetivo de a disponibilizar lançar em 2017.

Anexo 20: Layout da App "Autism Social Play"



Anexo 21: Tabela de registo de observação da App "Autism social Play"**Registo de observação do comportamento da Ana face ao Instrumento Autism Social Play****Data:** ____/____/____

Compor tamento específi o a trabalh r	Objetiv o Geral	Objet ivo Espec ífico	Tipo de reforço escolhi do	Inten sidad e do reforç o	Rec urso s

Objetivos comportamentais da sessão**Reação face ao reforço:**

Observação desenvolvida pela docente: _____

Anexo 8: Registo de observação intermediária

Registo intermediário (para preencher antes do início da sessão)

Dia: ____/____/____

Reação da Ana ainda na sala de aula em contexto de grupo, quando lhe é anunciado o momento de Trabalho Individual.

A aluna ainda se recusa em vir trabalhar?

O comportamento da aluna alterou-se quando foi informada de que viria para o Apoio Individual? _____

Observações:

Anexo 22: Registos dos comportamentos observados com utilização da App.**Registo de observação do comportamento da Ana face ao Instrumento Autism Social Play****Dia 2 de Fevereiro de 2016**

Objetivos comportamentais da sessão: contrariar a tendência de “escape” obtida através da escala de avaliação da motivação (MAS), promovendo a satisfação pelas tarefas e gosto pelos momentos de trabalho escolar.

Comportamento específico a trabalhar	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Tipo de reforço escolhido	Intensidade do reforço	Recursos
Motivação e entusiasmo	Organizar um sistema de Incentivo com vista a melhor motivação e entusiasmo na execução de tarefas aquando dos momentos de aprendizagem	Promover a motivação para a realização de tarefas de aprendizagem da leitura global.	Reforço sonoro: O som de um dinossauro a “rosnar”	Baixa para evitar fixações	Autism Social Play imagens de animais com palavras escritas

Reação face ao reforço: Inicialmente o reforço efetuado foi de forma oral sem qualquer resposta. A aluna não manifestou qualquer reação.

Na primeira vez que após o meu “très bien” o som do dinossauro se reproduziu, a Ana não se manifestou.

Da segunda vez a Ana olhou em volta, levantou-se e foi procurar o som. Foi necessário pedir-lhe para se sentar no lugar para terminar-mos o jogo de palavras.

Na terceira vez a aluna, levantou-se e precipitou-se para o caderno ao fundo da sala que dentro tinha o Tablet. Deixei que explorasse sozinha o Tablet mas nada aconteceu, pois o som sonoro só se reproduz mediante palavras específicas.

Observação desenvolvida pela docente: Marisa Magalhães

Registo intermediário (para preencher antes do início da sessão)

Dia 9 de Fevereiro de 2016

Reação da Ana ainda na sala de aula em contexto de grupo, quando lhe é anunciado o momento de Trabalho Individual.

A aluna ainda se recusa em vir trabalhar? Sim, no entanto não fez crise de choro. Mostrei-lhe os materiais que foram utilizados na sessão anterior, (imagens de animais), ela tentou agarrar um dos seus dinossauros, mas eu recusei ao que ela voltou e depositou-o na caixa junto dos outros.

O comportamento da aluna alterou-se quando foi informada de que viria para o Apoio Individual? Não

Observações: Julgo que a Ana não se recordava dos sons que haviam visitado o nosso apoio individual na sessão anterior

Observação desenvolvida pela docente: Marisa Magalhães

Registo de observação do comportamento da Ana face ao Instrumento Autism Social Play

Dia 9 de Fevereiro de 2016

Objetivos comportamentais da sessão: contrariar a tendência de “escape” obtida através da escala de avaliação da motivação (MAS), promovendo a satisfação pelas tarefas e gosto pelos momentos de trabalho escolar.

Comportamento específico o a trabalhar	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Tipo de reforço escolhido	Intensidade do reforço sonoro	Recursos
Motivação e entusiasmo	Organizar um sistema de Incentivo com vista a melhor motivação e entusiasmo na execução de tarefas.	Promover a motivação para a realização de tarefas de aprendizagem da leitura global.	Reforço sonoro: O som de um dinossauro a “rosnar”	Baixa para evitar fixações (quatro vezes)	Autism Social Play Imagens de animais com palavras escritas

Reação face ao reforço:

Como já seria de esperar, pelo que conhecemos da aluna, na primeira vez que a Ana ouviu o som, precipitou-se para o fundo da sala procurando o Tablet. Contudo nesta sessão o Tablet encontrava-se noutro lugar. Expliquei-lhe desta vez que “trabalhamos e depois ouvimos o “rauuuggh) do dinossauro.

Ela compreendeu imediatamente, sendo que de cada vez que pousava uma imagem junto ao nome do animal por escrito olhava para mim e dizia: “di di di di di “

Observação desenvolvida pela docente: Marisa Magalhães

Registo intermediário (para preencher antes do início da sessão)

Dia 16 de Fevereiro de 2016

Reação da Ana ainda na sala de aula em contexto de grupo, quando lhe é anunciado o momento de Trabalho Individual.

A aluna ainda se recusa em vir trabalhar? Não

O comportamento da aluna alterou-se quando foi informada de que viria para o Apoio Individual? Sim

Observações: Inicialmente houve um momento de hesitação, mas depois optamos por fazer o gesto do “rosnar” do dinossauro. Ela precipitou-se de imediato para a porta da sala de trabalho individual

Observação desenvolvida pela docente: Marisa Magalhães

**Registo de observação do comportamento da Ana face ao Instrumento Autism Social
Play Dia 16 de Fevereiro de 2016**

Objetivos comportamentais da sessão: contrariar a tendência de “escape” obtida através da escala de avaliação da motivação (MAS), promovendo a satisfação pelas tarefas e gosto pelos momentos de trabalho escolar.

Comportamento específico a trabalhar	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Tipo de reforço escolhido	Intensidade do reforço sonoro	Recursos	Reação
Motivação e entusiasmo	Organizar um sistema de Incentivo com vista a melhor motivação e entusiasmo na execução de tarefas aquando dos	Promover a motivação para a realização de tarefas de aprendizagem da leitura global.	Reforço sonoro: O som de um dinossauro a “rosnar”	Baixa para evitar fixações (três vezes)	Autism Social Play Jogo das emoções Jogo de vocab.	faccato r e t

orço: A Ana vinha como que ansiosa e com “truque na manga”. A medo, dirigia-se a mim e colocava as suas mãos como se de um dinossauro se tratasse, claramente a pedir que reproduzisse o som. Ao dizer que era necessário trabalhar (apoiando a informação com linguagem gestual) a Ana precipitou-se, agarrou no Tablet e começou a correr para o canto da sala na tentativa de não ser apanhada antes de conseguir levar a sua intenção avante. Optei por não a repreender, dizendo-lhe que poderíamos jogar e correr depois.

Guardei o reforço sonoro para o final para prolongar o tempo de concentração na tarefa, para que ela pudesse concentrar-se um pouco na tarefa. Quando utilizei a Ana deu um pequeno grito e começou a correr na expectativa que eu a apanhasse. Criou-se um momento de jogo inesperado mas que de certa forma permitiu uma certa interação que nunca havia existido.

Anexo 9: Registos dos comportamentos observados com base no DIR_Floortime

Planificação da Sessão de Intervenção

Com base no método DIR_Floortime

1ª Sessão		
<p>Data : 1 de Março 2016</p> <p>Duração : 50 minutos</p> <p>Local : Sala de Trabalho Individual e Quinta da Escola</p>		
Conteúdos: Relação		
Objetivos: estabelecer uma relação com a Ana	Gerais	Formação de alicerces para as competências sociais emocionais e intelectuais à luz do modelo Dir_Floortime
	Específicos	<p>Trabalhar a relação de confiança entre a professora e a aluna.</p> <p>Compreender o universo de interesses da aluna.</p>
Atividade	Colocar diversos materiais ao dispor da aluna na sala e deixar que seja ela a guiar o momento de trabalho.	
Estratégias	<p>Estratégias :</p> <p>Permitir que seja a aluna a escolher o que vamos fazer.</p> <p>Dar informações muito curtas e concretas ;descrever oralmente o que fazemos; deixar a porta aberta para o caso da aluna querer abandonar a sala.</p>	

Materiais	<p>Tabuleiro de areia</p> <p>Letras montessori</p> <p>Puzzles</p> <p>App Autism Play Social (apenas se necessário)</p>
Resposta da aluna face às atividades propostas	<p>A aluna entra na sala, e como habitualmente faz, explora de imediato tudo que esta ao seu redor.</p> <p>Eu acompanho-a. Esta dirige-se ao tabuleiro de areia onde desliza os dedos.</p> <p>Precipita-se para sair da sala.</p> <p>A Ana, senta-se a no banco do vestiário, calça-se, veste o casaco e segura a minha mão.</p> <p>Chegadas à quinta da escola a Ana olha para mim e aponta para os coelhos bebés. Eu abro a porta da coelheira e mostro-lhe os coelhos. Ela segura neles e afaga-os. Eu mostro-lhe que não se pode segurar os coelhos com força (através de gestos e palavras) ela segura-os com cuidado. Mostro-lhe que se pode sentar para ficar mais confortável enquanto segura dois coelhos bebés.</p> <p>Ela acaricia-os com muita delicadeza e com o indicador faz-lhe cocegas na barriga. Passados cerca de 10 minutos coloca-os junto da mãe e começa a tentar apanhar os coelhos adultos. Solta muitas gargalhadas ao vê-los correr sem que se deixem apanhar.</p> <p>A Ana sai da coelheira e limito-me a segui-la. Ela dirige-se aos currais e para a meio do caminho para apanhar erva. Junto da cerca das ovelhas chama-as emitindo o som « titititi ». Como não aparecem vai ter com as cabras e oferece-lhes a erva e alguma palha que se encontrava na entrada do recinto onde se encontravam.</p> <p>Entra nos currais onde se encontram as vacas, olha para os bois, aponta para os cornos e diz : « non » (a Ana sabe que não se pode aproximar dos bois).</p>

	<p>Precipita-se para a zona dos porcos e assusta-os. Estes começam a fugir e a Ana ri às gargalhadas. Olha à sua volta e precipita-se para um carro de mão que tem cascas de frutos e legumes. Agarra neles e lança-os aos porcos ficando por largos minutos a observar enquanto comem</p> <p>Depois de fazer a ronda do curral, de alimentar os porcos e os leitões, precipita-se para as cavalariças onde repete a rotina de apanhar erva, oferecer a todos os cavalos, um a um. Acaricia-lhes o nariz e coloca a erva no canto do muro para estes comerem por eles próprios.</p> <p>Corre ainda para a cerca onde estão os pôneis e oferece-lhes erva. Não demonstra medo algum. Eu limito-me a segui-la e descrever oralmente o que estamos a fazer no presente momento.</p> <p>Dirige-se para os burros e as cabras montesas e repete o processo. Depois de alimentar praticamente todos os animais da quinta, a Ana observa uma grande fogueira. Corre para lá.</p> <p>Observa por momentos e começa à procura de paus e palhas secas para deitar na fogueira.</p> <p>Deixei que repetisse o processo duas vezes e nesse momento interfeiri dizendo : « vamos ? » imediatamente ela começa a correr em direção à coelheira onde entra de novo e pega os coelhos bebés. Novamente acaricia-os, dá- -lhes beijinhos com muita delicadeza e faz-lhes cócegas na barriga.</p> <p>Sai da coelheira por livre e espontânea vontade, segura a minha mão e guia-me para a escola. Pelo caminho fui lembrando o nome dos animais que vimos na quinta. A Ana repete, ou o início ou o fim dos sons de cada palavra.</p> <p>Digo-lhe para lavar-mos as mãos e ela precipita-se para a casa-de-banho sem qualquer oposição.</p> <p>Entra na sala de trabalho individual e senta-se esperando que eu lhe proponha uma atividade.</p> <p>Vou buscar o tabuleiro de areia fina e começamos a escrever as palavras</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>“coelho” e “bebe” no quadro de areia.</p> <p>A Ana levanta-se e vai buscar letras magnéticas. Senta-se na mesa ao lado, e começa a juntar letras escrevendo : « jurassique » .</p> <p>Foi a primeira vez que vi a Ana escrever esta palavra. A sessão termina, e peço-lhe para uma vez mais ir lavar as mãos. Ela vai sem hesitar.</p>
Observações:	<p>Nota importante : No final do dia encontro a educadora que se ocupou da Ana durante essa tarde, referiu que apesar das crises que havia tido de manhã antes de vir para a escola, que percebia que a Ana estava contente em estar na escola e que essa terça feira era um dia particular pois parecia estar muito feliz.</p> <p>Torna-se evidente que a aluna compreende muitas das informações que lhe damos.</p> <p>O facto de se ter sentado disponível para trabalharmos como que dizendo “fizeste a vontade, portanto agora posso fazer a tua”, manifesta que será possível estabelecer momentos de aprendizagem indo ao encontro das suas preferências. A Ana manifesta ainda ter um conhecimento bastante consistente no que respeita as tarefas da quinta e mesmo valores “morais” uma vez que não deixou nenhum animal sem ser alimentado.</p> <p>Esta atividade, comandada pela Ana, permitiu-me compreender aspetos aos quais nunca tinha tido o espaço para verificar, como a sua autonomia, respeito pela natureza e até um nível de compreensão da mesma interessante dado não haverem registos de que ela tivesse tido este género de experiencias no passado.</p> <p>A questão colocada: partindo desta experiencia vivenciada como partir para a próxima sessão?</p>

2 Sessão		
<p>Data : 8 Março</p> <p>Duração : 45 minutos</p> <p>Local : Sala de Trabalho Individual e quinta da escola</p>		
Conteúdos: Trabalhar a relação, vocabulário da quinta		
Objetivos	Gerais	Formação de alicerces para as competências sociais emocionais e intelectuais à luz do modelo Dir_Floortime
	Específicos	<p>Trabalhar a relação de confiança entre a professora e a aluna.</p> <p>Compreender o universo de interesses da aluna.</p> <p>Verificar o que a Ana reteve da sessão anterior</p>
Atividade	<p>Como mera expectadora, deixo à disposição da Ana materiais. Descrevo oralmente os passos que damos.</p> <p>Deixo à disposição imagens e vocabulário explorado na semana anterior através da visita à quinta.</p> <p>Uma escova de bebé</p> <p>Puzzles</p> <p>Tabuleiro com areia</p> <p>Deixo a palavra “lapin” coelho, escrita em cima da mesa com umas letrinhas coloridas de madeira</p>	
Estratégias	<p>Estratégias :</p> <p>Deixar-me guiar por ela.</p>	

	<p>Dar informações muito curtas e concretas.</p> <p>Introduzir informações relacionadas com o interesse dela.</p> <p>Relacionar o que trabalhamos na sessão anterior fazendo apelo à sua memória.</p>
<p> Materiais</p>	<p>Escova de cabelos para bebés</p> <p>Caixa de areia</p> <p>Letras</p> <p>Quadro preto e giz</p> <p>App Autism Play Social(apenas se necessário)</p>
<p>Resposta da aluna face às atividades propostas</p>	<p>Sai da sala e olha para mim na expectativa de saber se é para se sentar no banco para se calçar ou se imponho que se trabalhe na sala do lado.</p> <p>Não digo nada mas entro na sala.</p> <p>A Ana entra na sala e vai direta para o tabuleiro com areia. Faz ondas, círculos, escreve “dinosaur”,</p> <p>Eu acompanho-a no movimento dos círculos.</p> <p>Ela começa a encher as mãos de areia e a deixar escorregar por entre os dedos criando o efeito de água a cair. Eu acompanho-a na atividade.</p> <p>Dirijo-me para outra extremidade das sala onde esta escrito sobre uma mesa, a palavra “lapin” chamo-a e ela emite um grito para mostrar que não quer vir.</p> <p>Deixo-a mais uns minutos e ela vem pelo próprio pé sem que eu a chame.</p> <p>Senta-se ao meu lado e fica perante a palavra: “lapin” que imediatamente diz “apim” e demonstra através de gestos, umas orelhas de coelho.</p> <p>Respondo-lhe com um grande” très bien” e ela fica a aguardar que o</p>

	<p>“rosnar” do dinossauro surja, contudo digo-lhe que ele não se encontra presente.</p> <p>Levanta-se e percorre a sala afim de confirmar se o Tablet não estará escondido. Para a recentrar na atividade , volto a dizer “lapin” e ela vem de imediato sentar-se.</p> <p>Escrevo com as letras em madeira a palavra. “Bébé</p> <p>Ela repete de imediato, oralmente: “bébé”.</p> <p>Junto a palavra bebe e lapin e faço por meio de gestos o sinal de embalar um bebé. Ela repete a palavra bebé.</p> <p>Repito-lhe: bebé lapin.</p> <p>E mostro-lhe uma escova de bebe. E digo “on va brosser le bebe lapin” “vamos escovar o bebe coelho” .</p> <p>A Ana olha para mim, mostrando-se confusa ao que lhe pergunto: ”vamos sair?” Ao mostrar que é o momento de vestir o casaco a Ana percebe de imediato do que se trata. Fazendo umas orelhas de coelho e fazendo o sinal de embalar com os braços</p> <p>Ela levanta-se de imediato e sai da sala.</p> <p>Calça-se sozinha e vamos em direção à quinta.</p> <p>A Ana tem o habito de andar dois passos à frente das pessoas que a acompanham. Apenas quando é momento de regressar de uma atividade é que ela habitualmente dá a mão. Começa a andar em direção à quinta com algum avanço em relação a mim.</p> <p>Escolhe um caminho diferente do da semana anterior. Passa primeiro pelas ovelhas. Faz como se não estivesse acompanhada por um adulto.</p> <p>A subir um monte de terra eu interpelo-a fingindo que estou com dificuldades em subir. Chamo-a e peço-lhe para me puxar (o objetivo era perceber até que ponto ela estaria alienada e sem interesse pela minha</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>presença). Por incrível que pareça</p> <p>ela volta para trás, olha para mim, com um dar de “consegues muito bem subir isso “ puxa-me a mão e continua o seu caminho à minha frente.</p> <p>Chegados aos coelhos, repete exatamente o procedimento da primeira sessão. Tento explicar-lhe que tem de segurar os coelhos com cuidado. Segura em todos ao mesmo tempo e pego num dos 3 coelhos e mostro-lhe o que significa “brosser”.</p> <p>Ela escova os coelhos e abandona a coelheira. Voltamos para a escola</p> <p>Desta vez não insistiu para ir visitar todos os animais talvez por estar a chover e muito frio.</p> <p>Entra na sala e precipita-se para o tabuleiro de areia.</p>
Observações:	<p>A aluna mostrou reconhecer a palavra “lapin” embora apenas se tenha escrito e explorado o seu significado na semana anterior. No ano anterior falámos dos animais e escrevemos os seus nomes, mas como não possuo verdadeiramente um feedback das aprendizagens da Ana, não podia dizer com certeza de que ela tinha memorizado as palavras.</p> <p>Desta atividade é possível retirar principalmente que:</p> <p>Ela consegue identificar globalmente as palavras</p> <p>Possui uma boa memória visual</p> <p>Repete palavras e apoia com gestos</p> <p>Tem a capacidade de seguir rotinas diferenciadas (não precisou de ir visitar outros animais e aceitou perfeitamente uma nova atividade junto dos coelhos).</p> <p>A presença do outro não lhe é totalmente indiferente</p> <p>Tem sensibilidade para compreender que o outro precisa de ajuda e que ela pode ajudar.</p>

5 Sessão		
<p>Data : 12 Abril</p> <p>Duração : 45 minutos</p> <p>Local : Sala de Trabalho Individual</p>		
Conteúdos Propostos:: Animais bebés, verbos, alimentos		
Objetivos	Gerais	Formação de alicerces para as competências sociais emocionais e intelectuais à luz do modelo Dir_Floortime, e desenvolver a comunicação oral e escrita.
	Específicos	<p>Verificar se a Ana se recorda do que foi trabalhado na sessão anterior.</p> <p>Desenvolver o vocabulário da Ana.</p> <p>Permitir-lhe aceder a diferentes formas de comunicar.</p>
Atividade	Pegar na lista de palavras trabalhadas na sessão anterior e propor-lhe a pesquisa no computador	
Estratégias	<p>Semiestrutar as atividades colocando em mesas diferentes (jogos numa mesa) (tabuleiro de areia noutra mesa) (letrinhas de madeira) e (computador).</p> <p>Para que a mesma escolha aquilo que pretende fazer. Partindo de pistas dadas por ela, exploro o campo lexical.</p>	
Materiais	<p>Letras de madeira</p> <p>Papel e lápis de cor</p> <p>Computador</p>	

<p>Resposta da aluna face às atividades propostas</p>	<p>Ao mostrar a folha com as palavras a Ana repetiu algumas comigo.</p> <p>De seguida eu mostrei-lhe o computador e disse que ia-mos procurar essas palavras.</p> <p>Ela escreveu dinossauro, desta vez tendo o cuidado de colocar o D com letra maiúscula (significa que sabe colocar letras maiúsculas num teclado de computador)</p> <p>Explorou algumas imagens, apontou para outras quando lhe foi proposto passar para outros animais, esta, afasta-me, volta ao Google, escreve youtube, e no youtube</p> <p>escreve Godzilla vs. Zila, (já tinha escrito essa expressão nas letrinhas de madeira)</p> <p>A Ana mostra-me no computador o que é godzilla vs. zila</p> <p>Exploramos o filme e eu descrevia oralmente o que se estava a passar.</p> <p>No decorrer da batalha entre os dois dinossauros ela tocava-me no ombro para pedir a minha atenção para certos momentos como (o momento em que um mordida o outro, lhe lançava uma bola de fogo ou o lançava para dentro de um buraco) . A aluna mimava as situações através de gestos e de pequenas vocalizações.</p> <p>No fim do filme deu-me um abraço e colocou-o de novo.</p> <p>Nesse momento eu mostro uma expressão de medo e digo que não quero ver pois me faz medo.</p> <p>Mostro-lhe a palavra peur através das letrinhas de madeira.</p> <p>Mostro-lhe ainda palavras como :Sable, dents, griffes, jambes, bras, pattes, mains, etc.</p> <p>Continuamos a ver as imagens e os vídeos que ela mesma me mostra.</p>
-------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Eu descrevo oralmente as imagens que vejo. Mas digo que me fazem medo.</p> <p>Nesse momento a aluna escreve no youtube “Among the sleep”.</p> <p>Deixei escrever mas quando verifiquei do que se tratava decidi dizer-lhe que íamos comer.</p> <p>Levei diferentes tipos de frutos secos e escrevi os nomes dos respetivos com as letras de madeira. Inicialmente mostrei-lhe o que eram e posteriormente foi ela que seriou os frutos secos e os colocou junto ao respetivo nome.</p>
Observações:	<p>Considero que neste momento a aluna dá a conhecer o seu universo de preferências e apercebo-me de que existe muita, senão demasiada violência.</p> <p>Como continuar a tirar partido das preferências da aluna para explorar a linguagem?</p> <p>A aluna no momento presente, manifesta apreciar os momentos de trabalho individual dada a reação de quando anuncio o momento.</p> <p>Cada vez desenvolve menos crises , tolera a frustração e começa a aproximar-se para mostrar aquilo que já conhece (o toque no ombro e partilhar comigo cenas de que gosta).</p> <p>A questão que se coloca é: A Ana abre-me o mundo dela, eu discordo completamente das preferências dela)pois acho que não são benéficas para o seu desenvolvimento emocional), mas por não concordar vou impedir que ela se desenvolva?</p>

6ª Sessão		
<p>Data : 19 Abril</p> <p>Duração : 45 minutos</p> <p>Local : Sala de Trabalho Individual</p>		
Conteúdos: As partes do corpo; a comida (o que come ao lanche);.		
Objetivos	Gerais	Formação de alicerces para as competências sociais emocionais e intelectuais à luz do modelo Dir_Floortime, e desenvolver a comunicação oral e escrita.
	Específicos	<p>Aproveitar as preferências da aluna procurando anular as cenas de violência associadas (batalhas dos animais).</p> <p>Aproveitar os dinossauros para explorar vocabulário sobre as partes do corpo</p>
Atividade	<p>Faço revisão das palavras da semana anterior</p> <p>Interligação com o que visualiza-mos na sessão anterior (godzilla vs zila)</p> <p>Interessada na atividade de vocabulário de outra colega de turma levo desenhos e um puzzle das partes do corpo.</p>	
Estratégias	<p>Pegar nas imagens de dinossauros e na imagem do corpo humano e estabelecer relação entre as partes do corpo de uns e de outros.</p> <p>Escrever com as letras de madeira as partes do corpo.</p> <p>Fazemos o gesto mostro-lhe onde fica.</p>	
Materiais	<p>Imagem impressa dos dinossauros</p> <p>Letrinhas de madeira</p>	

	<p>Tabuleiro com areia</p> <p>Lista de palavras que se trabalharam</p>
Resposta da aluna face às atividades propostas	<p>A Ana dá uma volta à sala e vê que o computador não se encontra sobre nenhuma mesa. Procura nos meus objetos pessoais e nada encontra.</p> <p>Senta-se em frente às letras de madeira e começa a escrever.</p> <p>“Godzilla vs Zila, Dinossaur, Bebe,” sem que eu lhe diga uma palavra.</p> <p>Ponho em cima da mesa a imagem do Godzilla Vs Zila e ela aponta para a palavra que havia escrito e balbucia: “titititi” (como que dizendo vês, eu escrevi aqui”.</p> <p>Eu aponto para as partes do corpo dos dinossauros e em seguida mostro-lhe que nos também possuímos e que tem a mesma designação, (cabeça, braço, perna, boca, joelho)</p> <p>Repete oralmente as palavras que escrevo com as letrinhas de madeira em simultâneo.</p> <p>Coloco a folha de palavras que temos construído nos últimos tempos ao que ela aponta de imediato para a expressão “Godzilla VS Zila” manifestando-se contente por ver que também a palavra que ela tinha introduzido estava escrita.</p> <p>Volta a pegar nas letras de madeira e reescreve a expressão ”Godzilla Vs Zila”</p> <p>Procurando voltar ao tema das partes do corpo, aponto para a palavra que tinha acabado de escrever na lista e faço cócegas à Ana (ora no ombro se apontasse para a palavra ombro, ora braço se apontasse para a palavra braço ora perna se apontasse para a palavra perna).</p> <p>A aluna começa a rir e a correr pela sala, vindo ao meu encontro se</p>

	<p>eu não a seguisse. Numa das vezes fiz-lhe cocegas e esta pegou na lista e apontou para a palavra “peur”.</p>
Observações:	<p>A aluna cada vez aceita melhor as proposições de atividades que lhe faço.</p> <p>Continuo sempre a aceitar as proposições da aluna, a respeitar os seus desejos e explorar o seu léxico.</p> <p>No entanto encontro limitações no que diz respeito à violência das suas preferências, tendo por vezes a impressão de que não é aconselhável explorar determinados campos.</p> <p>Considero muito positivo o facto da aluna ter apontado para a palavra “peur” quando fugia das cócegas, provavelmente a expressão correta não era “peur”, mas é um sentimento e de todas as palavras que estavam na lista esta era a que melhor se adequava.</p> <p>A educadora referiu ainda que no banho da terça feira à noite a Ana apontava para as partes do corpo e a mesma pôde compreender as palavras: pied, genoux, nez, bouche, tête.</p> <p>Com estes feedbacks da educadora, posso concluir que a Ana tem a capacidade de transferir as aprendizagens e utiliza-las em outros contextos.</p>

7ª Sessão		
Data : 26 Abril		
Duração : 45 minutos		
Local : Sala de Trabalho Individual		
Conteúdo: Exploração do vocabulário da canção : “Le Fantôme! de Henri Dès”		
Objetivos	Gerais	Formação de alicerces para as competências sociais emocionais e intelectuais à luz do modelo Dir_Floortime, e desenvolver a comunicação oral e escrita.
	Específicos	Aproveitar uma canção de que gosta muito (e que andou a balbuciar e a fazer gestos no internato e em casa dos pais) para introduzir novas palavras.
Atividade	<p>Uma música de que a Ana gosta muito.</p> <p>Exploração de novo vocabulário a partir da música.</p>	
Estratégias	<p>A partir da música escrever as palavras com as letrinhas de madeira.</p> <p>Enquanto cantamos apontar para as palavras escritas.</p>	
Materiais	<p>Música “le fantome” de Henri Dès</p> <p>Computador e coluna de som</p> <p>Telefone</p> <p>Letrinhas de madeira</p> <p>Folha de registo das palavras aprendidas</p>	
Resposta da aluna face às atividades propostas	<p>A aluna entra na sala, já não se dirige ao tabuleiro de areia indo diretamente para a mesa onde se encontram as letrinhas em madeira.</p> <p>Procura a lista de palavras e verifica que não se encontrava acessível.</p>	

	<p>Começa a escrever as suas palavras preferidas com as letrinhas de madeira.</p> <p>Exploramos seis novas palavras associadas à música</p> <p>(fantôme; sourri; chat; jouets; mordre; plafond; java; uhhh, grrrr; toc; toc; maison; bruit, vent). A aluna faz os gestos associados à música.</p> <p>Posteriormente proponho a exploração das imagens no computador. Vemos as palavras sourris, chat, e a aluna escreve no Google: “creepy mlp” imediatamente umas imagens de cartoons de pequenos pôneis surgiram no separador das imagens. A aluna manifestava conhecer perfeitamente as imagens uma vez que se fixava sobre algumas e comportava-se como se estivesse à procura de uma específica. Encontrou-a apontou para ela e para mim aguardando a minha reação. Tratava-se de um desenho a preto e branco de uma espécie de unicórnio (caricatura) com cortes no corpo cujas costelas se encontravam visíveis. Muitas destas imagens de pôneis mostravam órgãos do corpo humano.</p> <p>Pedi-lhe que desligasse pois era altura de terminar o momento em individual.</p>
Observações:	<p>Neste momento a aluna aceita praticamente todas as minhas proposições sem oposição. Recorre constantemente à nossa lista de vocabulário durante as aulas, mostrando e apontando que conhece. Muitas vezes consegue relacionar um elemento presente num livro de histórias e comparar com o que escrevemos.</p> <p>Pode mesmo identificar numa página de um livro de histórias palavras que conhece.</p> <p>Questiono ainda como partir para uma área vocabular interessante a partir das informações sobre os pôneis que me deu.</p> <p>Concluo ainda que de cada vez que trago o computador ou algum dispositivo electrónico possível de efetuar pesquisas, a aluna me mostra algo novo em relação às suas preferências.</p>

8ª Sessão		
<p>Data : 3 de Maio</p> <p>Duração : 45 minutos</p> <p>Local : Sala de Trabalho Individual</p>		
Conteúdos O Corpo Humano, as profissões ;J'ai mal.... (doi-me....)		
Objetivos	Gerais	Formação de alicerces para as competências sociais emocionais e intelectuais à luz do modelo Dir_Floortime, e desenvolver a comunicação oral e escrita.
	Específicos	Partir de uma imagem da preferência da aluna e explorar vocabulário Ir ao encontro da curiosidade da aluna a partir de uma imagem e explorar o campo lexical da mesma.
Atividade	Exploração de novo vocabulário a partir de uma imagem.	
Estratégias	<p>Partir da fotografia e da palavra fornecida pela aluna na sessão anterior e compara-la com o corpo humano (mostrar que temos órgãos e esqueleto) nomear algum vocabulário. Explorar a palavra médico e enfermeiro</p> <p>Explorar a expressão: “AiiiJ'ai mal” (ai.... doi-me...)</p>	
Materiais	<p>Estrutura em plástico de um esqueleto humano.</p> <p>Estrutura em plástico com os órgãos do corpo humano.</p> <p>Letras em madeira</p> <p>Imagens de um médico e de um enfermeiro</p>	
Resposta da aluna face às atividades propostas	<p>Quando a Ana entrou na sala e viu as estruturas em plástico partiu de imediato à exploração.</p> <p>Aproveitei o momento para lhe mostrar do que se tratava apontando para</p>	

	<p>ela.</p> <p>Ela apontou para o pé do esqueleto e disse :”pied”. Escrevi no quadro de imediato , uma vez que estava longe das letrinhas de madeira.</p> <p>Apontei para a minha barriga e mostrei que lá dentro haviam aqueles órgãos. A Ana observou durante alguns segundos.</p> <p>Dirigiu-se ao tabuleiro com areia onde ficou algum tempo.</p> <p>Dirigi-me a ela com a imagem do unicórnio e mostrei-lhe que eram costelas. E que devia ter dores.</p> <p>Ela respondeu com uma espécie de “uivar”.</p> <p>Deixei-a ficar no tabuleiro de areia e fui sentar-me na mesa das letrinhas de madeira. Passado um tempo ela juntou-se a mim, e escrevi “docteur” “infirmière” “hôpital” mostrando-lhe que o seu pónei tinha uma dor e que tinha de ir ao médico para que ele tratasse da ferida.</p> <p>A Ana esteve mais silenciosa que o habitual e muito observadora. Fui dando o nome dos órgãos e teatralizava como se tivesse dor nesse mesmo sitio.</p> <p>A Ana não reagiu nem positivamente nem negativamente à minha manifestação, mantendo-se entretida a escrever palavras com as letrinhas de madeira.</p>
Observações:	<p>A Ana demonstrou-se surpreendida com os materiais em propostos naquela sessão.</p> <p>Este muito observadora e interagiu pouco.</p> <p>Insistiu para levar com ela a imagem do unicórnio mas não o permiti.</p> <p>Considero importante desviar os interesses da Ana para que ela própria me mostre outros gostos que possua.</p>

11ª Sessão
<p>Data : 7 de Junho</p> <p>Duração : 45 minutos</p> <p>Local : Sala de Trabalho Individual</p>
<p>Observações: À data da presente sessão não estava programada uma vez que a turma estava a ensaiar para a representação de um espetáculo para a festa de final de ano, em conjunto com outras cinco turmas. No entanto, a Ana foi expulsa do anfiteatro por insistir entrar no palco sem ser a sua vez perturbando as turmas que estavam a representar no momento.</p> <p>Ao ouvir a advertência da professora que utilizou um tom de voz mais forte, fugiu a correr aos gritos. Eu segui-a, e em vez de se dirigir à sala de aula, procurou abrir a sala de trabalho individual.</p> <p>Ao ver que a porta estava trancada, deitou-se no chão, esperneou, e bateu com os punhos cerrados no chão.</p> <p>Calmamente, abri a porta da sala de aula, sentei-me ao lado da mesa de trabalho dela e coloquei sobre a mesa alguns exercícios que ainda não havia terminado.</p> <p>Dirigiu-se à casa de banho, e da sala podia ouvir a torneira aberta.</p> <p>Chegou à sala com a cara molhada. Sequei-a com um guardanapo. Quando viu os trabalhos lançou-os para o chão, gritou, e começou a correr à volta sala.</p> <p>Após um breve momento, sentou-se na mesa olhou para a única folha que tinha restado na mesa, segurou no lápis e escreveu “non”, “ sad” ou seja, não e triste em inglês.</p> <p>Foi a primeira vez que a Ana escreveu uma palavra relativa a um sentimento próprio.</p> <p>Não considero negativo o facto de ser em Inglês, mas sim valorizar este primeiro impulso de utilizar a escrita para manifestar um sentimento.</p> <p>Liguei para os pais nesse dia para tentar entender a razão pela qual ela escrevia palavras em Inglês. Eles mostraram-se surpresos, e referiam que de vez em quando encontravam a Ana a “vasculhar” os cadernos escolares da irmã e que por vezes viam desenhos animados em Inglês.</p>

Anexo 22: Registos da comunicação com os Encarregados de Educação Registos da comunicação com os Encarregados de Educação

Registos das Reuniões com os Pais da Ana

Reunião em Agosto de 2014

Os registos retirados da presente reunião são importantes para perceber o contexto da criança antes de ter chegado à Suíça.

A família da Ana vivia relativamente bem. O pai era empresário e a mãe foi durante muito tempo enfermeira de guerra, que segundo ela, era assim que eram designadas quando destacadas para socorrer pessoas feridas em situação de guerra.

Os primeiros anos da Ana, não sugeriam quaisquer problemas, no entanto, segundo a mãe, por volta dos dois anos, de um dia para o outro, deixou de dizer as palavras que já conhecia, e alienou-se do mundo.

Com o Rui o irmão que nasceu um ano e pouco depois, aconteceu exatamente a mesma coisa, com a agravante de que já falava fluentemente quando perdeu as competências comunicativas.

Segundo a família, procuraram aconselhamento médico até esgotar todos os recursos existentes sendo que nenhum médico mostrou interesse pelo problema, dizendo-lhes que eram “atrasados mentais” e ponto final.

(Os pais mostram-nos fotografias de como eram as crianças quando eram pequenas, assim como a grande casa que tinham).

A mãe afirmou que se recusou a aceitar a situação e que não admitia que os filhos dela fossem tratados como deficientes.

Referiu também que na Albânia do Kosovo, não existem crianças com deficiência. Segundo ela, a deficiência ainda é um mito ou uma “maldição” sendo que quando uma família tem um filho deficiente, o “tranca em casa a sete chaves” para que ninguém se aperceba da “desgraça” que se abateu sobre daquela família.

Relata ainda a situação dramática da escolarização dos filhos.

Segundo ela, nunca foram aceites em jardins de infância, e um dia, agarrou cada um pela mão e foi “implorar” a uma professora que os deixasse assistir às aulas para que pudessem aprender alguma coisa.

A professora aceitou mas disse que não se poderia ocupar deles. A mãe prontificou-se a assistir às aulas com eles no fundo da sala. (descreve como é que estavam sentados).

A mãe relata ainda que foi muito difícil suportar a situação, não pelos alunos que passavam o tempo a olhar para trás, curiosos com o que viam, mas principalmente pelas professoras de outras turmas que vinham em “ajuntamentos” para verem as “aberrações” (palavra usava pela mãe) que ali estavam.

Segundo relatos do pai, o mesmo decidiu vender a sua empresa, e utilizar o dinheiro que tinha para vir procurar trabalho na Suíça para que as crianças viessem o mais depressa possível para poderem ser acompanhadas por profissionais que realmente soubessem o que se passava com as crianças., não conseguiu trabalho mas a família veio na mesma.

Reunião Presencial Junho 2015, com os Pais da Ana

Os pais da Ana estão muito satisfeitos com os resultados do primeiro ano de trabalho com a menina na Fundação.

Destacam essencialmente:

Melhorias nos hábitos alimentares, pois recusam menos alimentos novos

Ainda que durma muito poucas horas por noite (5 horas no máximo) o sono é menos agitado.

Mais interação com a família, respondendo se quer ou não alguma coisa e podendo esperar por algo se a família assim o solicita

Gosto em ir para a escola, (não faz birras nem se recusa a ir, muito pelo contrario).

Aquisição de hábitos como sentar-se à mesa para comer , situação impossível antes, comia o que queria, à hora que queria sentada no sofá a olhar para a televisão.

Reunião Presencial de Janeiro 2016 com os Pais da Ana

Pontos principais a destacar:

Os pais da Ana estão descontentes com a Fundação, relativamente ao cuidado e vigilância para com ela:

Chega a casa com as roupas todas cortadas em pedaços;

Chega a casa sempre suja e despenteada;

Aparecimento de nódos negros;

Questionam a qualidade do acompanhamento que lhe é dado no internato.

Relativamente à escola:

Referem que no que respeita à escola não tem nada a dizer para além de se sentirem agradecidos e sensibilizados com o trabalho que se faz (contaram que deram conta que já escreve algumas palavras pois compraram-lhe um pequeno quadro e viram que escreveu o seu nome, números, outras palavras).

Pesquisa de razões pelas quais a Ana demonstra uma certa recessão emocional e comportamental desde o início de Janeiro, imediatamente após as férias de Natal:

Referem que para além de ter estado doente no mês de Dezembro, que no mês de Janeiro o pai sofreu de um enfarte e foi hospitalizado. A mãe refere que ela se recusava a largar o pai e que chorava compulsivamente a cada vez que tinha de ir para a escola, reforçando que a Ana percebia perfeitamente o que se estava a passar.

Reunião Presencial Junho 2016

(apenas na presença da mãe, uma vez que o pai frequentava a fisioterapia nessa data)

Destaca essencialmente:

Grande mudança no que respeita à comunicação, a mãe destaca a facilidade da aluna em manifestar se quer ou não algo, mostrando-se também muito mais expressiva fazendo recurso a vários meios, sejam gestos ou vocalizações.

Olha nos olhos e procura mais contacto visual.

Aparenta compreender o que é falado.

Já diz “obrigado” “desculpa” “por favor” no contexto correto.

Arruma os dinossauros quando lhe é ordenado que o faça

Reage melhor à frustração

Ocorrência de crises praticamente inexistentes

Os pais afirmam ainda estar muitos contentes com o trabalho feito em torno da menina e a mãe pede que o caso da Ana seja divulgado para que os pais possam mais depressa encontrar soluções para ajudar os filhos.

Referem também que pretendem utilizar o método que fui partilhando ao longo do tempo com eles, para ajudar a filha a desenvolver-se o mais possível.

A mãe revela ainda sentir-se muito preocupada em relação ao futuro dos filhos, partilhando que se sente angustiada de imaginar quem poderá um dia cuidar deles se os pais lhes faltarem.

Anexo 23: Checklist do perfil funcional de aluno (Setembro 2015)

Observation en Enseignement Spécialisé

Prénom de élève: _____Ana_____

Date de évaluation : Sept. 2015

Enseignant(e) : Marisa Magalhães

IL s'agit d'une check-list à utiliser en contexte classe afin d'aider l'enseignant à comprendre les besoins de l'élève pour la construction de son projet pédagogique individualisé.

REEMPLIR AVEC : OUI, NON, PAS CONCLUSIF

1. Développement Perceptif

PERCEPTION VISUELLE

- | | |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| • Suivre avec le regard de la trajectoire d'un objet : | Oui |
| • Discriminer intensité lumineuse: | oui |
| • Connaître les formes des objets et des peux les agrouper: | Oui |
| • Discriminer couleurs primaires: | Oui |
| • Discriminer couleurs secondaires: | Oui |
| •Discriminer les teintes de couleur : | Oui |
| • Comprendre ce qui manque dans une figure incomplète. | Oui |
| Capturer de détails en images: | Oui |
| S'apercevoir des erreurs dans les dessins: | Oui |
| • Identifier les similitudes des objets, des dessins : | Oui |

- Identifier les différences entre les objets, dessins: Oui

PERCEPTION AUDITIVE

- Discriminer les sons: Oui
- Discriminer sons d'intensité: Pas conclusif
- Trouver d'où vient le son: Oui
- Reproduire des tonalités musicales: Non
- reproduit de chansons: Non
- discriminer phonèmes: Oui

PERCEPTION TACTILE

- Discrimine par les parties du corps de contact, des objets, des matériaux : Oui
- discrimine par le toucher des formes géométriques: Pas conclusif
- Discrimine des objets pour sa texture: Pas conclusif
- discrimine différentes saveurs, les odeurs: Oui
- Discrimine propres mouvements du corps: Pas conclusif

PERCEPTION ESPACIALE GENERALE

- Discriminer dedans / dehors: Oui
- Discriminer ajouter/ enlever: Oui
- Discriminer fermeture / ouverture: Oui
- Discriminer petit / moyen / gros: Oui
- Discriminer haut / bas: Oui
- Discriminer sous / sus: Oui

• Discriminer plein / vide:	Oui
• Discriminer grasse / mince:	Non
• Discriminer proche/ loin:	Oui
• Discriminer court/long:	Oui
• Discriminer même / différent:	Oui
• Discriminer large / étroite:	Oui
• Discriminer rapide / lent:	Oui
• Discriminer avant / arrière :	Oui
• Discriminer / au milieu / avant:	Oui
• Discriminer début / fin:	Pas conclusif
• Discriminer arrière / droite:	Pas conclusif
• Discriminer droite / gauche:	Oui
• Distinguer directions:	Oui
• Discriminer formes géométriques:	Non
• Discriminer volumes géométriques:	Non
• Résoudre des puzzles:	Oui

PERCEPTION SPATIALE

• Discriminer figures géométriques:	Oui
• Associer figures symétriques:	Oui
• Identifier les lieux réels:	Oui
• Discriminer figures géométriques de 3 dimensions:	pas conclusif
• Discriminer la figure fond d'un dessin:	Oui

PERCEPTION DU TEMPS

• Discriminer jour / nuit:	Oui
• Discriminer avant / maintenant / plus tard:	pas conclusif
• Discriminer matin / après-midi / soirée:	pas conclusif
• Discriminer début / fin:	pas conclusif
• Discriminer hier / aujourd'hui / demain:	pas conclusif
• Discrimine le jours de la semaine:	pas conclusif
• Discrimine les mois de l'année:	pas conclusif
• Discrimine l'année:	non
Discrimine les saisons:	pas conclusif
• Discriminer décennie / siècle / millénaire:	non
• Identifie les heures sur l'horloge:	non

2. DÉVELOPPEMENT MOTRICITÉ

MOUVEMENTS ET COORDINATION GÉNÉRALE

• Contrôler de la tête :	oui
• Tenir assis :	oui
• Marcher a quatre pattes :	oui
• Se lever :	oui
• Marcher avec le soutien :	oui
• Courir :	oui
• Sauter :	oui
• Monter les escaliers :	oui

- Descendre les escaliers : oui
- Chuter la balle : oui
- Faire du vélo : oui
- Réaliser respiration abdominal et thoracique : oui
- Relaxer les différents membres du corps : oui
- Coordonner mouvements des différents membres : oui
- Surmonter les obstacles : oui

HABITUDES DE L'INDÉPENDANCE PERSONNELLE

- Manger du pain avec les mains : oui
- Tenir une tasse : oui
- Boire seul pour un verre : oui
- Manger seul : oui
- Contrôler les sphincters : oui
- Utilisez la salle de bain seul: oui
- Mettre ses Chaussures ou Pantalons : oui
- Habiller seul : oui
- Fermer ses boutons : oui
- déboutonner : oui
- Serrer les lacets : non
- Se peigner : non
- Laver son visage et les mains : oui
- Couper ses ongles : non
- Marcher seul dans la rue: *oui mais toujours surveillé (pas de notion du danger)*
- Utiliser de manière autonome les moyens de transport : non

Schéma Corporel

- Repérer les parties du corps : oui
- Savoir a quoi sert les différentes parties du corps : oui
- Appliquer les concepts spatiaux (auto, l'autre ...) : non
- Réaliser et joue des structures rythmiques : non
- Garder son équilibre : oui
- Se manifester corporellement dans différentes ambiances : oui
- Effectuer des actions : oui

COORDINATION MANUELLE

- Garder les objets dans la main : oui
- Prendre les objets avec la main : oui
- Effectuer opposition digitale : oui
 - Maîtriser les mouvements de la main : oui
 - Coordonner les mouvements des yeux à la main : oui
 - Maitriser le mouvement des doigts : oui
 - Coordonner les mouvements oculaires : oui

COORDINATION GRAFO-MOTRICE (pré-écrit)

- Effectue traits libres avec le doigt et la main : oui
- Effectue traits avec des instruments : oui
- Remplit espaces : oui
- Lie des points et lignes dans différentes positions : oui
- Lie des points et lignes de différentes tailles : oui
- Dessine objets : oui
- Dessine des figures géométriques : oui

- Dessine la figure humaine perceptuelle : oui

3. DEVELOPPENT VERBAL

COMPREHENSION VERBALE

- Discriminer personnes par le prénom : oui
- Comprendre les commandes et messages : pas conclusif
- Reconnaître les objets par nom : pas conclusif
- Donner un nom aux objets : pas conclusif
- Dire des mots concrets : non
- Dire des mots abstraits : non
- Catégoriser par familles de mots : non
- Connaître synonymes de mots : non
- Connaître antonymes des mots : non
- Expliquer la signification des phrases : non
- Résumer le sens d'un texte : non

RAISONNEMENT VERBAL

- Trouver des relations d'égalité entre deux ou plusieurs mots : non
- Trouver des relations similaires entre deux ou plusieurs mots : non
- Comprendre les relations entre deux ou plusieurs mots : non
- Trouver absurde une expression verbale : non
- Prendre des conclusions logiques avant les déclarations verbales : non
- Distinguer fondamentale et accessoire dans un texte : non

L'orthophonie et la thérapie de la parole

• Effectuer la respiration régulièrement :	oui
• Relaxer les différents membres du corps :	oui
• Souffler :	oui
• Souffler avec précision :	oui
• Maîtriser les mouvements de la mâchoire :	oui
• Maîtriser les mouvements de la langue :	oui
• Dominer les mouvements des lèvres :	oui
• Maîtriser les mouvements des autres organes phonateurs :	pas conclusif
• Emettre des sons vocaux :	oui
• Articuler les phonèmes consonantiques :	oui
• Articuler les phonèmes en syllabes inverses :	non
• Articuler les syllabes directes doubles :	non
• Emettre mots et expressions avec fluidité :	non

Fluence VERBALE

• Employer phrases :	non
• Formuler phrases avec des mots donnés :	non
• Inventer phrases :	non
• Rapporter événements réels :	non
• Rapporter des scènes d'une histoire, dessin :	non
• Trouver mots de la même famille :	non
• Raconter Histoires :	non
• Maintenir une conversation.	Non
• Expliquer verbalement des pensées, des idées ... :	non

4. MNEMOTECHNIQUES

MÉMOIRE VISUELLE

- Se rappeler des lieux connus : oui
- Se souvenir de nombreuses dépendances et objets : oui
- Dire et reconnaître les personnes qui rentrent chez eux : oui
- Se souvenir les chiffres vus sur des dessins : oui
- Se souvenir des itinéraires : oui

MÉMOIRE REPETITIVE ET NUMERIQUE VERBAL

- Répéter chiffres correctement : non
- Répéter correctement les chiffres : non
- Répéter syllabes correctement : non
- Répéter mots correctement : non
- Répéter phrases correctement : non
- Répéter chansons correctement : non
- Répéter rime correctement : non
- Répéter correctement la poésie : non

Mémoire verbal et signification du nombre (non applicable)

- Décrire sa journée
- Laisser les messages
- Répéter information, messages
- Répéter dates et chiffres significatifs
- Répondre aux questions sur l'explication de lecture ou d'un texte
- Rapports des histoires dans leurs propres mots (non applicable à AAAA)

4. Numéro

Concept de Numéro

- Utiliser de manière significative concepts quantitatifs concernant les personnes : non
- Utiliser de manière significative concepts quantitatifs concernant les choses : non
- Utiliser de manière significative la comparaison des concepts : non
- Utiliser des concepts de manière significative des divisions : non
- Utiliser de manière significative les concepts de fraction : non
- Utiliser de manière significative les concepts d'ordre : non
- Associer le montants aux chiffres : oui
- Utiliser les pièces et billets : non
- Utiliser la distance significative unités : non
- Utiliser de manière significative les unités de capacité : non

Calcul

- Résoudre des problèmes et des sommes : non
- Résoudre des problèmes et des soustractions : non
- Résoudre multiplications : non
- Résoudre les problèmes qui entrent dans deux opérations : non
- Résoudre divisions : non
- Comprendre le concept de fraction : non

Raisonnement abstract

- Résoudre break – têtes : oui
- Effectuer les bâtiments : oui
- Trier des objets : oui

• Etablir-relations :	oui
• Trouver similitudes :	oui
• Trouver les différences :	oui
• Donner des solutions pratiques à des situations concrètes :	non
• Trouver absurde :	non
• Trier des objets en fonction de deux critères ou plus :	oui
• Trouver des relations en série graphique :	non
• Trouver des relations en série numérique :	non
• Distinguer la fondamentale et superficielle :	non
• Trouver les relations de cause à effet :	non

5. DEVELOPPENT EMOTIONNEL-SOCIALE

ESPACE PSYCHOLOGIQUE-Affective

• Surmonter les peurs :	oui
• Dépasser les rivalités :	oui
• Réagir à la frustration de façon équilibrée :	non
• Surpasser réactions concurrentes :	non
• Se comporter correctement, sans motivation extrinsèque :	non
• Démontrer un état émotionnel régulier :	non

ENVIRONNEMENT SOCIAL

• S'Intégrer bien dans le groupe :	non
• Afficher un membre actif au sein du groupe :	oui
• Respecter les règles et règlements :	non
• Se comporter correctement :	non

Anexo 10 Checklist de avaliação do perfil funcional do aluno (Junho 2016)

Observation en Enseignement Spécialisé

Prénom de élève: _____Ana_____

Date de évaluation : Juin 2016

Enseignant(e) : Marisa Magalhães

IL s'agit d'une check-list à utiliser en contexte classe afin d'aider l'enseignant à comprendre les besoins de l'élève pour la construction de son projet pédagogique individualisé.

REEMPLIR AVEC : OUI, NON, PAS CONCLUSIF

1. Développement Perceptif

PERCEPTION VISUELLE

- | | |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| • Suivre avec le regard de la trajectoire d'un objet : | Oui |
| • Discriminer intensité lumineuse: | oui |
| • Connaître les formes des objets et des lieux les agrouper: | Oui |
| • Discriminer couleurs primaires: | Oui |
| • Discriminer couleurs secondaires: | Oui |
| • Discriminer les teintes de couleur : | Oui |
| • Comprendre ce qui manque dans une figure incomplète. | Oui |
| Capturer de détails en images: | Oui |
| • S'apercevoir des erreurs dans les dessins: | Oui |
| • Identifier les similitudes des objets, des dessins : | Oui |
| • Identifier les différences entre les objets, dessins: | Oui |

PERCEPTION AUDITIVE

• Discriminer les sons:	Oui
• Discriminer sons d'intensité:	Pas conclusif
• Trouver d'où vient le son:	Oui
• Reproduire des tonalités musicales:	Non
• reproduit de chansons:	Non
• discriminer phonèmes:	Oui

PERCEPTION TACTILE

• Discrimine par les parties du corps de contact, des objets, des matériaux :	Oui
• discrimine par le toucher des formes géométriques:	Pas conclusif
• Discrimine des objets pour sa texture:	Pas conclusif
• discrimine différentes saveurs, les odeurs:	Oui
• Discrimine propres mouvements du corps:	Pas conclusif

PERCEPTION ESPACIALE GENERALE

• Discriminer dedans / dehors:	Oui
• Discriminer ajouter/ enlever:	Oui
• Discriminer fermeture / ouverture:	Oui
• Discriminer petit / moyen / gros:	Oui
• Discriminer haut / bas:	Oui
• Discriminer sous / sus:	Oui
• Discriminer plein / vide:	Oui
• Discriminer grasse / mince:	Non
• Discriminer proche/ loin:	Oui

• Discriminer court/long:	Oui
• Discriminer même / différent:	Oui
• Discriminer large / étroite:	Oui
• Discriminer rapide / lent:	Oui
• Discriminer avant / arrière :	Oui
• Discriminer / au milieu / avant:	Oui
• Discriminer début / fin:	Pas conclusif
• Discriminer arrière / droite:	Pas conclusif
• Discriminer droite / gauche:	Oui
• Distinguer directions:	Oui
• Discriminer formes géométriques:	Non
• Discriminer volumes géométriques:	Non
• Résoudre des puzzles:	Oui

PERCEPTION SPATIALE

• Discriminer figures géométriques:	Oui
• Associer figures symétriques:	Oui
• Identifier les lieux réels:	Oui
• Discriminer figures géométriques de 3 dimensions:	pas conclusif
• Discriminer la figure fond d'un dessin:	Oui

PERCEPTION DU TEMPS

• Discriminer jour / nuit:	Oui
• Discriminer avant / maintenant / plus tard:	pas conclusif
• Discriminer matin / après-midi / soirée:	pas conclusif

• Discriminer début / fin:	pas conclusif
• Discriminer hier / aujourd'hui / demain:	pas conclusif
• Discrimine le jours de la semaine:	oui
• Discrimine les mois de l'année:	pas conclusif
• Discrimine l'année:	non
Discrimine les saisons:	pas conclusif
• Discriminer décennie / siècle / millénaire:	non
• Identifie les heures sur l'horloge:	non

2. DÉVELOPPEMENT MOTRICITÉ

MOUVEMENTS ET COORDINATION GÉNÉRALE

• Contrôler de la tête :	oui
• Tenir assis :	oui
• Marcher a quatre pattes :	oui
• Se lever :	oui
• Marcher avec le soutien :	oui
• Courir :	oui
• Sauter :	oui
• Monter les escaliers :	oui
• Descendre les escaliers :	oui
• Chuter la balle :	oui
• Faire du vélo :	oui
• Réaliser respiration abdominal et thoracique :	oui
• Relaxer les différents membres du corps :	oui
• Coordonner mouvements des différents membres :	oui

- Surmonter les obstacles : oui

HABITUDES DE L'INDÉPENDANCE PERSONNELLE

- Manger du pain avec les mains : oui
- Tenir une tasse : oui
- Boire seul pour un verre : oui
- Manger seul : oui
- Contrôler les sphincters : oui
- Utilisez la salle de bain seul: oui
- Mettre ses Chaussures ou Pantalons : oui
- Habiller seul : oui
- Fermer ses boutons : oui
- déboutonner : oui
- Serrer les lacets : non
- Se peigner : non
- Laver son visage et les mains : oui
- Couper ses ongles : non
- Marcher seul dans la rue : *oui mais toujours surveillé (pas de notion du danger)*
- Utiliser de manière autonome les moyens de transport : non

Schéma Corporel

- Repérer les parties du corps : oui
- Savoir a quoi sert les différentes parties du corps : oui
- Appliquer les concepts spatiaux (auto, l'autre ...) : non
- Réaliser et joue des structures rythmiques : non
- Garder son équilibre : oui

- Se manifester corporellement dans différentes ambiances : oui
- Effectuer des actions : oui

COORDINATION MANUELLE

- Garder les objets dans la main : oui
- Prendre les objets avec la main : oui
- Effectuer opposition digitale : oui
- Maîtriser les mouvements de la main : oui
- Coordonner les mouvements des yeux à la main : oui
- Maîtriser le mouvement des doigts : oui
- Coordonner les mouvements oculaires : oui

COORDINATION GRAFO-MOTRICE (pré-écrit)

- Effectue traits libres avec le doigt et la main : oui
- Effectue traits avec des instruments : oui
- Remplit espaces : oui
- Lie des points et lignes dans différentes positions : oui
- Lie des points et lignes de différentes tailles : oui
- Dessine objets : oui
- Dessine des figures géométriques : oui
- Dessine la figure humaine perceptuelle : oui

3. DEVELOPPENT VERBAL

COMPREHENSION VERBALE

• Discriminer personnes par le prénom :	oui
• Comprendre les commandes et messages :	oui
• Reconnaître les objets par nom :	oui
• Donner un nom aux objets :	oui, certains
• Dire des mots concrets :	oui, certains
• Dire des mots abstraits :	non
• Catégoriser par familles de mots :	non
• Connaître synonymes de mots :	non
• Connaître antonymes des mots:	non
• Expliquer la signification des phrases :	non
• Résumer le sens d'un texte :	non

RAISONNEMENT VERBAL

• Trouver des relations d'égalité entre deux ou plusieurs mots :	non
• Trouver des relations similaires entre deux ou plusieurs mots :	non
• Comprendre les relations entre deux ou plusieurs mots :	non
• Trouver absurde une expression verbale :	non
• Prendre des conclusions logiques avant les déclarations verbales :	non
• Distinguer fondamentale et accessoire dans un texte :	non

L'orthophonie et la thérapie de la parole

• Effectuer la respiration régulièrement :	oui
• Relaxer les différents membres du corps :	oui
• Souffler :	oui
• Souffler avec précision :	oui

- Maîtriser les mouvements de la mâchoire : oui
- Maîtriser les mouvements de la langue : oui
- Dominer les mouvements des lèvres : oui
- Maîtriser les mouvements des autres organes phonateurs : pas conclusif
- Emettre des sons vocaux : oui
- Articuler les phonèmes consonantiques : oui
- Articuler les phonèmes en syllabes inverses : non
- Articuler les syllabes directes doubles : non
- Emettre mots et expressions avec fluidité : non

Fluence VERBALE

- Employer phrases : non
- Formuler phrases avec des mots donnés : non
- Inventer phrases : non
- Rapporter événements réels : non
- Rapporter des scènes d'une histoire, dessin : non
- Trouver mots de la même famille : non
- Raconter Histoires : non
- Maintenir une conversation. Non
- Expliquer verbalement des pensées, des idées ... : non

4. MNEMOTECHNIQUES

MÉMOIRE VISUELLE

- Se rappeler des lieux connus : oui
- Se souvenir de nombreuses dépendances et objets : oui

- Dire et reconnaître les personnes qui rentrent chez eux : oui
- Se souvenir les chiffres vus sur des dessins : oui
- Se souvenir des itinéraires : oui

MÉMOIRE REPETITIVE ET NUMERIQUE VERBAL

- Répéter chiffres correctement : non
- Répéter correctement les chiffres : oui 1-10
- Répéter syllabes correctement : oui, certaines
- Répéter mots correctement : oui, certains
- Répéter phrases correctement : non
- Répéter chansons correctement : non
- Répéter rime correctement : non
- Répéter correctement la poésie : non

Mémoire verbal et signification du nombre (non applicable)

- Décrire sa journée
- Laisser les messages
- Répéter information, messages
- Répéter dates et chiffres significatifs
- Répondre aux questions sur l'explication de lecture ou d'un texte
- Rapports des histoires dans leurs propres mots (non applicable à AAAA)

4. Numéro

Concept de Numéro

- Utiliser de manière significative concepts quantitatifs concernant les personnes : non
- Utiliser de manière significative concepts quantitatifs concernant les choses : non

- Utiliser de manière significative la comparaison des concepts : non
- Utiliser des concepts de manière significative des divisions : non
- Utiliser de manière significative les concepts de fraction : non
- Utiliser de manière significative les concepts d'ordre : non
- Associer le montants aux chiffres : oui
- Utiliser les pièces et billets : non
- Utiliser la distance significative unités : non
- Utiliser de manière significative les unités de capacité : non

Calcul

- Résoudre des problèmes et des sommes : oui, additions simples
- Résoudre des problèmes et des soustractions : non
- Résoudre multiplications : non
- Résoudre les problèmes qui entrent dans deux opérations : non
- Résoudre divisions : non
- Comprendre le concept de fraction : non

Raisonnement abstrait

- Résoudre break – têtes : oui
- Effectuer les bâtiments : oui
- Trier des objets : oui
- Etablir-relations : oui
- Trouver similitudes : oui
- Trouver les différences : oui
- Donner des solutions pratiques à des situations concrètes : non
- Trouver absurde : non

- Trier des objets en fonction de deux critères ou plus : oui
- Trouver des relations en série graphique : oui
- Trouver des relations en série numérique : non
- Distinguer la fondamentale et superficielle : non
- Trouver les relations de cause à effet : non

5. DEVELOPPENT EMOTIONNEL-SOCIALE

ESPACE PSYCHOLOGIQUE-Affective

- Surmonter les peurs : oui
- Dépasser les rivalités : oui
- Réagir à la frustration de façon équilibrée : oui
- Surpasser réactions concurrentes : oui
- Se comporter correctement, sans motivation extrinsèque : oui
- Démontrer un état émotionnel régulier : oui

ENVIRONNEMENT SOCIAL

- Intégrer bien dans le groupe : non
- Afficher un membre actif au sein du groupe : oui
- Respecter les règles et règlements : oui
- Se comporter correctement : dépend de l'activité